

”Erfarenhet är det bästa stödet!”

Svensklärarnas erfarenheter om differentiering neråt i grundskolan

Fanny Rousu

Pro gradu-avhandling i nordiska språk

Humanistiska fakulteten

Maj 2020

Handledare: Hanna Lehti-Eklund

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta / suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto		
Tekijä – Författare – Author Fanny Rousu		
Työn nimi – Arbetets titel – Title ” Erfarenhet är det bästa stödet!” Svensklärarnas erfarenheter om differentiering neråt i grundskolan.		
Oppiaine – Läroämne – Subject Pohjoismaiset kielet, ruotsi toisena kotimaisena kielenä		
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year 04/2020	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 45+8
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Opettajat kohtaavat työssään päivittäin heterogeenisiä ryhmiä, joiden oppilaat eroavat toisistaan niin tarpeiltaan kuin oppimistavoiltaan. Suomessa opettajiin ja heidän ammattitaitoonsa luotetaan, joka antaa opettajille mahdollisuuden toteuttaa työtään omalla tavallaan opetussuunnitelman puitteissa. Luokkahuoneessa tavoitteena on, että jokainen oppilas kehittyy. Jotta kehitystä tapahtuu, täytyy opettajien tuntea oppilaansa ja sitä kautta pystyttävä muokkaamaan työskentelytapojaan sekä materiaalejaan. Pedagogisia ratkaisuja, joita opettajat tekevät päivittäin luokkahuoneessa, kutsutaan eriyttämiseksi. Käytännössä eriyttämisellä tarkoitetaan opetuksen mukauttamista oppilaan taitotasoa vastaavaksi. Eriyttämisellä on kaksi suuntaa: ylöspäin ja alaspäin eriyttäminen. Ylöspäin eriyttämisellä tarkoitetaan opetusta, joka ottaa huomioon lahjakkaat ja nopeasti etenevät oppilaat, kun taas alaspäin eriyttämisellä viitataan opetukseen, joka ottaa huomioon esim. oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia tai tehostetun tuen tarve.</p> <p>Tämän tutkielman tavoitteena on kartoittaa peruskoulun ruotsinopettajien kokemuksia liittyen alaspäin eriyttämiseen. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1) Millaisia metodeja ruotsinopettajat käyttävät eriyttäessään opetustaan alaspäin?, 2) Millaisia materiaaleja ruotsinopettajat käyttävät eriyttäessään opetustaan alaspäin? ja 3) Millaisia haasteita ruotsinopettajat kohtaavat liittyen alaspäin eriyttämiseen?. Tutkimus toteutettiin lomaketutkimuksena ja vastaukset analysoitiin kvalitatiivisesti. Vastauksia tuli yhteensä 39 kappaletta.</p> <p>Keskeisimmät tutkimustulokset osoittavat, että ruotsinopettajat pitävät alaspäin eriyttämistä tärkeänä ja he toteuttavat sitä opetuksessaan päivittäin, jos ei jopa jokaisella oppitunnillaan. Menetelmät, joita opettajat käyttävät liittyvät suurimmaksi osaksi tehtäviin, joita tehdään sekä tunneilla että kotona, sekä kokeisiin. Tehtäviä ja kokeita muokataan siten, että oppilaat voivat työskennellä omalla tasollaan. Esim. säätämällä tehtävien määrää, vaikeusastetta tai aikaa, jota niiden tekemiseen käytetään, voivat oppilaat itse valita heille parhaiten sopivan työskentelytavan. Myös tietotekniikkaa, erilaisia pelejä ja leikkejä sekä visuaalisia keinoja hyödynnetään. Opettajat tekevät myös paljon omia materiaaleja täydentämään oppikirjan tarjoamia materiaaleja. Erot oppikirjasarjojen sekä etenkin A- ja B-ruotsin välillä voivat olla hyvinkin suuret.</p> <p>Suurimmaksi haasteeksi opettajat nimesivät ajan puutteen. Koska opettajat joutuvat itse tekemään ja muokkaamaan materiaaleja opetustaan varten, vaatii se heiltä motivaatiota, resursseja ja aikaa. Oppitunneilla opetukselta vie aikaa myös esim. työrauhan ylläpitäminen. Tuki, jota voi saada erityisopettajilta, koulunkäyntiavustajilta tai kollegoilta, vaihtelee koulun omien resurssien mukaan. Suurimmaksi osaksi opettajat joutuvat selviämään yksin suurienkin ryhmien kanssa. Myös aineenopettajien koulutuksen toivottiin olevan kattavampi, jotta esim. erilaiset oppimisvaikeudet tulisivat tutuiksi jo ennen työelämään astumista.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords eriyttäminen, alaspäin eriyttäminen, perusopetus, toinen kotimainen kieli, ruotsin kieli, inklusio, oppimisvaikeudet, erityispedagogiikka		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited E-thesis		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 Disposition	2
2 BAKGRUNDSTEORI	4
2.1 Terminologi	4
2.1.1 Differentiering.....	4
2.1.2 Integrering och inkludering	6
2.2 Språkliga inlärningssvårigheter.....	8
2.3 Lev Vygotskijs proximalzonteori	10
3 TIDIGARE FORSKNING.....	13
4 MATERIAL OCH METOD	17
4.1 Material	17
4.2 Metod	18
5 RESULTAT OCH ANALYS	20
5.1 Bakgrundsinformation	20
5.2 Metoder	24
5.3 Material	27
5.4 Utmaningar	30
5.5 Behovet att differentiera.....	35
5.6 Skillnader mellan högstadiet och lågstadiet samt A-svenska och B-svenska	39
5.6.1 Skillnader mellan högstadiet och lågstadiet.....	39
5.6.2 Skillnaderna mellan A-svenska och B-svenska	41
6 SAMMANFATTANDE DISKUSSION.....	43
LITTERATUR.....	46
BILAGA.....	51

1 Inledning

Under 100 år har man försökt forska i hurdan en bra lärare är. Säkert alla som har gått i skolan har sin egen åsikt om det. Enligt Uusikylä ser en bra lärare sina elever som olika personer och känner till deras svårigheter med skolan samt med deras personliga liv. (Uusikylä, 2006: 83.) För att kunna behandla alla sina elever på rätt sätt och för att känna hur de lär sig behöver lärarna kännedom om sina elever. I didaktik beskriver man den här relationen med en triangel vars tre spetsar är lärare, elev och ämne. För att kunna lyckas med lärandet ska läraren känna både sina elever och ämnet som hen undervisar i. Läraren borde veta vad eleverna redan kan samt elevernas personliga behov som gäller skolan och deras inläring. (Hellström, 2008: 259.)

I klassrummet är målet att varje elev utvecklas. För att eleverna ska utvecklas krävs det att lärarna känner sina elever. Lagstiftningen förutsätter att undervisningen måste ordnas så att den passar för elevernas ålder och förutsättningar. Därför är det på lärarens ansvar att bestämma hurdana metoder och material de använder på sitt vardagliga jobb. (Hellström, 2008: 259.) De här lösningarna som lärarna gör för att eleverna ska utvecklas kallas för differentiering (Hellström, 2008: 63). För att kunna använda olika metoder med tanke på olika elever och olika grupper behöver lärarna didaktisk frihet. Fast den här friheten ger lärarna makt att förverkliga differentiering på sitt eget sätt kräver det också att differentieringen sker i skolans vardag. (Hellström, 2008: 47.)

Kännedom om elever, didaktisk frihet och differentiering står i en nära anknytning till varandra. Utan kännedom om sina elever är det omöjligt för en lärare att använda differentiering i sin undervisning. Men också utan didaktisk frihet skulle lärarna inte heller kunna byta sina metoder beroende av gruppen och deras krav. Alla dessa kräver lärarens motivation och resurser. I klassrummet där det finns ett tjugotal elever kan det vara svårt att ta hänsyn till alla krav. Behovet för differentiering har inte minskat och kommer inte heller att minska. Elever med särskilda behov integreras till allmän undervisning vilket ökar storleken på klassrummen och kräver att lärarna har mer kännedom om till exempel olika inläringssvårigheter. Invandring kan också påverka på behovet att använda differentiering mera. (Hellström, 2008: 64.) Differentiering kan syfta på elever med särskilda behov eller på

de begåvade eleverna. Den första kallas för differentiering neråt och den andra kallas för differentiering uppåt. I denna avhandling koncentreras bara på differentiering neråt.

1.1 Syfte

Syftet med denna avhandling är att forska i hurdana metoder och material svensklärare som undervisar i grundskolan använder i klassrummet i sin undervisning gällande differentiering neråt. Jag studerar också hurdana svårigheter lärarna stöter på. Forskningen är gjord med en enkätundersökning. Materialet analyseras kvalitativt men i avhandlingen finns också kvantitativa drag. Forskningsfrågorna är följande:

1. Hurdana metoder använder svensklärarna i klassrummet när de differentierar sin undervisning neråt?
2. Hurdana material använder svensklärarna i klassrummet när de differentierar sin undervisning neråt?
3. Hurdana svårigheter stöter svensklärarna på kring differentiering neråt?

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU) borde differentiering vara med i all undervisning. Den ska styra lärarens val för arbetssätten. (Utbildningsstyrelsen, 2014: 30.) Differentiering är alltså något som anses vara viktigt och borde ske varje dag i klassrummet. Det är viktigt att forska i vad lärarna själva anser om differentiering neråt och hur bra de lyckas med det i skolans vardag. Jag är speciellt intresserad av att veta vad ämneslärarna anser eftersom de har bara några lektioner i veckan med samma klass.

1.2 Disposition

I det andra kapitlet presenteras bakgrundsteorin för avhandlingen. I kapitlet behandlas de centrala begreppen som differentiering, integrering och inkludering. Det följs av en presentation av språkliga inlärningssvårigheter samt Lev Vygotskijs proximalzonsteori. I det tredje kapitlet presenteras tidigare forskning om differentiering neråt. Efter bakgrundsteorin

behandlas avhandlingens material och metod i det fjärde kapitlet. I kapitlet presenteras enkätundersökningen och hur materialet analyseras kvalitativt.

Sedan presenteras resultat och analys i det femte kapitlet. Resultaten analyseras i förhållande till tidigare forskning och avhandlingens bakgrundsteori. Det femte kapitlet är delat i sex delar. Först presenteras informanternas bakgrundsinformation. Sedan behandlas metoder och material som lärarna använder. Det följs av en presentation av utmaningar som lärarna stöter på och när de anser att de har behov att differentiera sin undervisning. Till sist diskuteras om det finns skillnader mellan lågstadiet och högstadiet samt A-svenska och B-svenska gällande differentiering neråt. Avhandlingen avslutas med sammanfattande diskussion i kapitel sex.

2 Bakgrundsteori

Det här kapitlet är indelat i tre delar. I 2.1 presenteras avhandlingens terminologi och dess relation till GLGU. Det följs av presentationen om inlärningssvårigheter som behandlas i 1.2. Till sist presenteras Lev Vygotskijs proximalzonsteori och dess relation till pedagogiken i 1.3.

2.1 Terminologi

Här presenteras termer som differentiering samt integration och inkludering. I kapitlet behandlas också hur dessa termer syns i GLGU och vad det förutsätter av lärarna.

2.1.1 Differentiering

Undervisning är en komplex interaktionsprocess som omfattar flera olika personer och personligheter. Mångfalden i klassrummet i det postmoderna samhället kan vara stor. Det finns kulturell och etnisk mångfald men exempelvis också kön och klass nämns när det talas om mångfald i utbildningen. (Barow, 2013: 19.) Läraren har alltså framför sig varje gång en heterogen grupp som skiljer sig från alla andra grupper. Differentiering bjuder på lösningar på den här komplexiteten. Enkelt sagt är differentiering olika lösningar som lärarna gör i klassrummet för att ta hänsyn till olika elever (Hellström, 2008: 63). Målet med differentiering är att ta hänsyn till olika elevers styrkor och på det sättet förstärka deras självförtroende. Elever borde känna att de kan klara sig i skolan och i klassrummet. Differentiering gäller både elever med särskilda behov och de begåvade eleverna. Också de behöver stöd för att nå sin bästa potential. (Huhtanen, 2011: 113.)

Differentiering kan delas in i olika lösningar. Hellström påpekar att viktigt är att hur man ser på differentiering. Man kan se på det som positivt eller negativt beroende av vad man försöker nå med det. Om man vill att alla når samma mål och man försöker minska svaga resultat talas det om differentiering som förenhetligar undervisningen. Om målen också differentieras och man stöder alla elevers egen utveckling i stället för gemensam utveckling talas det om differentiering som individualiserar. (Hellström, 2008: 63.) Det finns inte bara ett rätt sätt att differentiera. Under åren har man använt båda sätten. Frågan är att om man ska differentiera undervisningen eller eleverna (Barow, 2013: 20).

Man skiljer även mellan organisatorisk differentiering och pedagogisk differentiering. Man kan kalla dem också för inre och yttre differentiering. Yttre differentiering avser den organisatoriska ramen medan inre differentiering är de olika pedagogiska sätten som används inom klassens ram. (Barow, 2013: 21.) Yttre eller organisatorisk differentiering innehåller till exempel tillvalsämnen, stödundervisning, fast specialundervisning och möjligheten att gå om klassen, medan inre differentierings sätten är extraövningar, egna studieprogram och grupparbeten inom klassen som innehåller elever på olika nivåer. Yttre differentiering anses ha påverkan på yrkesval och på fortsatta studier. (Hellström, 2008: 63, 64.) Tudelning mellan yttre och inre differentiering är ganska förenklad och i skolan finns det säkert också ett antal mellanformer (Barow, 2013: 21). Differentiering måste ses som en helhet som innehåller både läraren och skolorganisationen som aktörer. Differentiering är samarbete mellan dessa två, inte bara på lärarens ansvar. (Huhtanen, 2011: 115.)

Under olika tider har det funnits olika sätt att differentiera som betonas. Under 1990-talet har riktningen varit mot enhetlig differentiering. Enhetligt skolsystem har dock påverkat på att pedagogisk differentiering har blivit allmännare. Under grundskolans historia har fasta strukturella medel för differentiering varit till exempel olika specialklasser som till exempel musikklasser. En av 2000-talets viktigaste inverkan på differentiering har varit att fatta beslut om att föra elever med särskilda behov över till allmän undervisning. (Hellström, 2008: 64.) Detta behandlas precisare i nästa kapitel 2.1.2.

I GLGU har differentiering kopplats till arbetssätten. Differentiering ska styra lärarens val av arbetssätt som baserar sig på kännedom om eleverna. Arbetssätten innehåller till exempel arbetsgång, arbetsrytm och elevernas olika sätt att lära sig. Barow (2013:20) frågade om man ska differentiera undervisningen eller eleverna. Enligt GLGU ska differentiering basera sig på elevernas behov och möjligheter att själv välja sätten hur de vill arbeta, planera sina studier och studera i sin egen takt. Genom differentiering försöker man också förhindra att behovet för särskilt stöd förekommer. (Utbildningsstyrelsen, 2014: 30.) Läroplanen är delad in i tre olika årskurser för grundskolan: 1–2, 3–6 och 7–9. Varje årskurs har sin egen beskrivning i varje ämne hurdana mål undervisningen ska nå. Differentiering ingår också i de krav som läroplanen förutsätter av lärarna.

Svenska som det andra inhemska språket börjar som A-svenska ofta på den tredje årskursen. A-språk som börjar före årskurs tre är oftast verksamhet som kallas för språkdusch. (Utbildningsstyrelsen, 2014: 127.) Beroende av detta finns det inget i läroplanen om differentiering i svenska på årskurs 1–2. De andra årskurserna har identiska krav på differentiering oavsett om det talas om A-svenska eller B-svenska. Differentiering är kopplad ihop med handledning och stöd. I GLGU står det att man ska uppmuntra elever också studera andra språk som skolan bjuder på. Både elever som har språkliga inlärningssvårigheter och de som redan kan svenska förut ska differentieras. De med inlärningssvårigheter ska bjudas på stöd och de som går framåt snabbare ska ha tillräckligt med utmaningar. (Utbildningsstyrelsen, 2014: 203, 218, 332, 346.)

Differentiering har alltså två riktningar. När undervisningen differentieras uppåt syftar man på de elever som är begåvade och man tar hänsyn till deras krav. Om differentiering neråt talas då när elever med särskilda behov som till exempel med språkliga inlärningssvårigheter stöds. I den här avhandlingen behandlas bara differentiering neråt.

2.1.2 Integrering och inkludering

Länder, som hör till Förenta nationerna, har som gemensam princip att ordna samundervisning för alla elever. Detta gäller också Finland. Samundervisning inkluderar personer med funktionsnedsättning till allmän undervisning och det kallas för integrering. I Finland blev integrering populärare under 1990-talet. Beslutet bakom integrering var att göra avkall på att elever med särskilda behov inte skulle ha egna speciella klassrum eller skolor. (Hellström, 2008: 87, 88.)

Det finns fysisk och social integrering. Fysisk integrering syftar på det att man är på samma plats som andra. Om fysisk integrering förekommer är det ingen garanti för social integrering. Social integrering innehåller ständig social kontakt mellan personer med och utan funktionsnedsättning. (Norrström, 2013: 31.) Båda former av integrering används och ofta också samtidigt (Huhtanen, 2011: 70).

Begreppet integrering kan vara problematiskt. Det kan anses syfta på verksamhet i vilken en individ "normaliseras" för att kunna delta i den "vanliga" allmänna undervisningen. Skolan anses som en fast institution som elever ska anpassa sig till. (Norrström, 2013: 31.) Begreppet integrering har numera ersatts med inkludering. Inkludering innehåller inte bara personer med funktionsnedsättning utan alla barn har likadana rättigheter att utbilda sig. (Hellström, 2008: 87.) Jämfört med integrering innebär inkludering att verksamheten ska anpassa sig enligt elevernas förutsättningar och behov. Inkludering innehåller både fysisk och social integrering. (Norrström, 2013: 31.)

Enligt Barow (2013:23) är inkludering en pågående process som möjliggör att så många elever som möjligt kan delta i lärandet i klassrummet. Den här processen innehåller både yttre och inre skolreformer. De här reformerna syftar på skolan som helhet men också på läraren. (Norrström, 2013: 37.) För att förverkliga denna delaktighet är det viktigt att ändra på strukturer, värderingar och normer i verksamheten. Målet är att det finns inga hinder som kan påverka elevers deltagande. (Norrström, 2013: 31.) En skola för alla är en mänsklig och social rättighet. Tanken bakom det är att alla är lika värda och därför kan ingen uteslutas.

Det finns flera orsaker till inkludering. De viktigaste orsakerna är demokratiska, etiska och humanitära. Det demokratiska motivet innebär idén om social rättvisa. Alla har lika rätt att delta i samhället vilket innebär också en gemensam utbildning. De etiska orsakerna ligger nära de demokratiska. De argumenterar för att alla är lika värda och förebygger att segregering uppträder i samhället. De humanitära orsakerna syftar på att särskilda placeringar av olika människor förstärker marginalisering. För att kunna förändra attityder till olikheter ska alla människor undervisas tillsammans. (Norrström, 2013: 35–37.) Inkluderingens verkliga inverkan är i de förändringar som sker i människornas sätt att tänka så att tanken om segregering försvinner (Ketovuori, Pihlaja 2016: 240).

Bakom inkludering i Finland finns också olika lagar och värderingar. Utbildning ses som en grundläggande rättighet som bygger upp ett rättvist samhälle. Lagen om grundläggande utbildning innebär att undervisning ska befrämja bildning och jämställdhet i samhället. Alla barn ska delta i utbildning och deras utveckling under skolgång ska befrämmas. Inkludering innebär inte enbart elever med funktionsnedsättning utan det innehåller också principer,

praxis och värderingar som gäller hela skolsystemet. I samband med inkludering är tanken om att elever borde få utbildning i skolan som är i närheten av deras hem. Lagen om likvärdighet försöker skapa trygghet för medborgarna i samhället. Lagen ska också synas i skolan så att ingen diskrimineras under deras skolgång på grund av till exempel ålder, språk, religion samt nedsättning. (Ketovuori, Pihlaja 2016: 230, 231, 236, 239.)

Den grundläggande utbildningens uppgift i Finland är, förutom att utbilda, att befrämja jämlikhet och rättvisa i samhället. Den ska också utvecklas enligt principen om inkludering vilket betyder att det ska ses till att utbildning är tillgängligt och fritt från hinder. (Undervisningsstyrelse, 2014: 18.)

2.2 Språkliga inlärningssvårigheter

Med förutsättningar för lärandet menas individens förmåga till att lära sig nya kunskaper. Dessa förutsättningar påverkas av gener, omgivningen samt övning. Beroende av vetenskapsområde definieras inlärningssvårigheter ur olika synvinklar. Inom psykologi och pedagogik betonas speciellt omgivningens inverkan på förutsättningarna för lärandet. Ju mera språkliga impulser det finns i omgivningen desto färre läs- och skrivsvårigheter förekommer. Förutom mängden av impulser påverkas också deras kvalitet och hur de uppskattas. Å ena sidan har man försökt ge en orsak som förklarar problemen, å andra sidan har man betonat att det kan finnas flera orsaker bakom svårigheterna. Orsaker bakom svårigheterna kan vara till exempel motivation, störningar i uppmärksamhet eller somatiska orsaker. (Ahvenainen, Karppi 1993: 47,48, 60,64,66.)

Språkstörningar kan röra en eller flera språkliga nivåer, till exempel lexikon, grammatik, pragmatik och fonologi. Ju flera nivåer språkstörningen drabbar desto allvarigare är språkstörningen. Det finns inte ett klassificeringssystem av språkstörningar som skulle vara internationellt enhetligt. Detta beror på att barnen med språkstörningar är en rätt heterogen grupp samt att språkstörning hos samma individ ändrar sig över tid när individen utvecklar sig. När man ska bedöma barnets språk borde man först se barnets kommunikation som helhet. Efter att man har fått en helhetsbild kan man fokusera på olika språkliga nivåer. (Hansson 2010: 201,203.) Att identifiera ett barn med språkstörning är alltså inte lätt, speciellt om

barnet också har pragmatiska problem. Eftersom språkstörningar inte syns utanpå kommer de oftast fram då när barnet börjar prata. Barn med pragmatiska problem samspelar ofta bara i bestämda, vissa situationer. Speciellt i dagens samhälle som kräver ett effektivt sätt att uttrycka sig skriftligt och i tal kan pragmatiska problem orsaka utmaningar. (Nettelbladt, Reuterskiöld Wagner 2010: 171.) Den bristande framgången för att uttrycka sig kan påverka att barnet tappar självförtroendet och det kan ske att barnen börjar avvika aktiviteter som har med tal, läsning eller med skrivandet att göra. Man kan uppmuntra barnet att skriva eller läsa om sådant som de känner till eller är intresserad av. Med dagens teknik har man möjlighet att använda autentiska texter och skapa behagliga skriv- och lässituationer för alla. (Häggström, 2010: 239,251.)

När en elev har problem med mekanisk läskunnighet, alltså med identifiering av ord, talas det om lässvårighet, dvs. dyslexi. Det kan vara en del av en större språklig störning eller en speciell svårighet som innehåller lite språkliga problem. Dyslexin uttrycker sig inte likadant för alla och därför är det viktigt att undervisningen baserar sig på läroplanen och individuell bedömning. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2001: 58.) Allmänt är dock typiskt att elevens läsande och/eller skrivande är långsamt och tungt samt att de gör flera misstag av vissa typer (Ahvenainen, Karppi 1993: 61). Dyslexin fördröjer och försvårar också annan språklig utveckling eftersom elever läser väldigt litet och att söka information är svårt. Speciellt utmanande för en elev med dyslexi är lärandet av ett främmande språk eftersom olika språk har olika ljudsystem och det skrivna språket kan skilja sig från det talade språket. Detta diskuteras mera nedan. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2001: 63, 79.)

När ett barn med språkliga inlärningssvårigheter ska börja studera ett främmande språk är det viktigt att skapa motivation för lärandet och underhålla det. Också behärskning av barnets modersmål påverkar lärandet av ett främmande språk. Undersökningar visar att kunskaper i modersmålets fonologi och morfologi samt strategier i läsförståelse är i kontakt med motsvarande kunskaper i det främmande språket. Svårigheter framkommer först som problem med läsandet och skrivandet i modersmålet och sedan som svårigheter i främmande språk. När det talas om elever med språkstörningar och deras svårigheter i främmande språk ska man ta hänsyn till att problemen är individuella och rätt växlande. Flera elever kan ha olika

problem med individuella kombinationer. (Pitkänen, Dufva, Harju, Latva & Taittonen 2001: 82, 88.)

Olikheter i ljudsystem i olika språk försvårar förståelse av tal. Identifiering av enstaka ljud eller ord kan vara svårt. Det är viktigt för läraren att fästa uppmärksamhet på sitt uttal och sätt att tala. Anvisningar borde ges en åt gången och upprepas om det behövs. Läraren kan bedöma när det är möjligt att lära fonetiska markeringar för att underlätta lärandet av uttalet och om man i början ersätter fonetiska markeringar med vanliga alfabet. (Pitkänen et al. 2001: 83.) Motsvarigheter i ljud och bokstäver påverkar läsandet av ett främmande språk. Finskan stavas konsekvent ljudenligt. Jämfört med svenskan till exempel uttalas *o* på finska alltid som [å]. (Slotte-Lüttge, 2005: 145.) Olikheter i motsvarandet i ljud och bokstäver kan påverka att eleven förstår bra det som de hör men har svårigheter att förstå skriven text samt rättstavning av ord. Också främmande bokstäver som *b* eller *d* kan skapa svårigheter. (Pitkänen et al. 2001: 85–87.)

Undervisning som tar hänsyn till elevernas olikheter baserar sig alltid på kännedom om elever. När man diagnostiserar inlärningsvårigheter är det viktigt att se hur elevens förutsättningar för lärandet passar in i undervisningsmetoder eller de målsättningar som ställs. Diagnostisering ska utnyttjas i undervisningen för att kunna hjälpa elever med deras inlärningsvårigheter. (Ahvenainen, Karppi 1993: 84, 89.)

2.3 Lev Vygotskijs proximalzonteori

Lev Vygotskij (1896–1934) som var en sovjetisk psykolog, pedagog och filosof, har haft en stor inverkan inom pedagogiken. Hans teori om proximala zoner är ännu idag en uppskattad teori som kopplar ett psykologiskt perspektiv på barnets utveckling ihop med pedagogiken. Han betonar interaktionens roll för språkutveckling och begreppsbildning. Barnet upptäcker språket i interaktion med andra och får det stöd av vuxna som behövs för att språket ska utvecklas. (Håkansson, 1998: 17.) Enkelt sagt handlar proximalzonsteori om skillnaden mellan det som barn kan handskas ensamma och det som de kan handskas då när de är under medverkan av en vuxen. Barnet kan lära sig några nya kunskaper, som är för svåra för hen, genom att härma men lär dem bättre med hjälp av en vuxen. Sedan lär sig barnen att använda

dessa kunskaper självständigt. (Hedegaard, 2005: 227.) För att varje elev är unik för de också ett unikt bidrag till den här processen. Viktigt är att läraren känner till sina elever och på det sättet kan utnyttja den sociala situationen. Efter det behöver läraren rätta medel för att elever ska nå nya mer avancerade mål. Enligt Vygotskij är det eleven som är det autentiska subjektet i dessa situationer. (Bråten, 1998: 24.)

I proximalzonsteorin kallar Vygotskij den närmaste utvecklingszonen de ofärdiga kognitiva processer som har risk att bli förbisedda. I utvecklingszonen finns det omogna funktioner som aktiveras med hjälp av en vuxen. (Øzerk, 1998: 92.) Som grund för lärandet är de kunskaper som eleven redan kan och som utmaning är de nya, mer krävande kunskaperna. Då sägs det att lärandet sker på den närmaste utvecklingszonen, alltså på den nivån som eleven utvecklar sig till. (Pitkänen et al. 2005: 82.) Undervisningen ska bilda den närmaste utvecklingszonen för att kunna aktivera utvecklingsprocessen (Hedegaard, 2005: 228). Enligt Vygotskij kommer utvecklingen efter lärandet och är också beroende av detta. En god undervisning för alltså utvecklingen framåt. Detta syftar på att kommunikation i inlärningsituationerna är viktigt och att man behöver samarbetet mellan elever och lärarna eller någon annan mer avancerad person för att nå utvecklingen. Kognition ses som en social produkt som skapas i individens omgivning. (Bråten, 1998: 25,26.) Detta innebär att själva individen inte är i fokus utan individen ses i en kulturell och historisk kontext. (Bråten, Thurmann-Moe, 1998: 104.)

Vygotskij anser att människans biologiska utveckling konkretiseras och skapas genom historisk och social utveckling. De nya strukturerna som sker genom barnets utveckling är kopplade till kraven som sociala institutioner, som till exempel skolan, ställer. Barn och ungdomar lär de kunskaper och värderingar i samhället som de hör till genom social och språklig kommunikation. De äldre personerna lär de yngre de kunskaper och värderingar som de behöver för att bli aktiva medlemmar av samhället. (Lee, 2005: 254.) Fast alla barn är unika delar de också likadana egenskaper med andra barn. De delar till exempel likadana kunskaper som den omgivna kulturen förutsätter och därför ska undervisningen basera sig på kunskaper som är allmänna. Lärarens uppgift är att styra undervisning i en riktning som är passlig för barnets nuvarande utvecklingsnivå och för kulturell och social kontext. Lärarna ska vara medvetna om barnets utvecklingsnivåer för att kunna göra skillnader i undervisningen för att nå vissa mål. (Hedegaard, 2005: 229,231,247.)

Enligt Vygotskij är språket ett socialt redskap för att överföra strategier samt ett kognitivt redskap för att lagra kunskap. (Bråten, Thurmann-Moe, 1998: 109). Hans undersökningar visar att barnen använder egocentriskt tal för att lösa problem. Med hjälp av egocentriskt tal behandlar barnen den utomstående omgivningen internt. (Lee, 2005: 254.)

Enligt Vygotskij räcker det inte att bara att se den aktuella utvecklingsnivån utan att också se den potentiella utvecklingsnivån. Det som barnet idag kan med hjälp av en vuxen klarar de av senare på egen hand. Det som är viktigt i de här situationerna är det som barnet lär sig, inte bara det att barnet får hjälp. Med hjälp av andra når barnet högre nivåer i sin utveckling. Detta betonar Vygotskijs synsätt om det att barnets utveckling sker genom lärandet (Bråten, Thurmann-Moe, 1998: 105.) Proximalzonsteori kan anpassas i dagens skolor. Detta kräver dock att läraren vet varje elevs kompetens och ser utvecklingen som kan ske. Undervisningen ska gå ihop med elevens aktuella och potentiella nivå. Men undervisningen ska också tydliggöra värdet i det som barnet ska lära sig.

3 Tidigare forskning

Differentiering har beforskats ur olika synvinklar och i olika ämnen. Jag valde till denna avhandling att presentera studier som gäller differentiering i svenska eller i något annat språk där det presenteras olika material och metoder som lärarna använder i sitt vardagliga arbete. Studierna visar att lärarna stöter på likadana utmaningar oberoende av till exempel om de är lärare i grundskolan eller på gymnasiet samt oberoende av det språk som de undervisar i. Det var också intressant att lägga märke till att differentiering uppåt har beforskats mera än differentiering neråt speciellt i språk.

Marja Virtanen (2013) har forskat i sin kandidatavhandling svensklärarnas skrivundervisning på gymnasienivå. Avhandlingens syfte är att kartlägga hurdana olika metoder och skriftliga uppgifter svensklärarna använder på gymnasienivå då de undervisar om skrivandet samt om lärarna differentierar sin skrivundervisning. Undersökningen är gjord som en enkätundersökning som innehöll både påståenden och öppna frågor. Svaren på enkäten analyserades både kvantitativt och kvalitativt. Den kvantitativa metoden användes för att analysera enkätens påståenden och den kvalitativa metoden utnyttjades för att analysera öppna frågor. (Virtanen, 2013: 5,6.)

Virtanens viktigaste forskningsresultat visar att ett av de vanligaste sätten att undervisa skrivandet är att be studenter själva att korrigera sina fel i uppsatserna. Användning av informationsteknik var ett annat populärt sätt att differentiera skrivundervisningen. Processkrivning och kreativ skrivning delade lärarna i två grupper där den ena gruppen använde dessa arbetssätt medan de andra inte alls använde dem. Skrivandet i grupperna var det minst använda arbetssättet eftersom de flesta lärarna inte hade använt det. Resultaten visar också att lärarna använder relativt mycket material utanför läroböckerna. Detta kan dock bero på att lärarna på gymnasienivån använder tidigare studentprov som material i skrivundervisningen i stället för lärobokens uppgifter. På internet finns det också till exempel autentiskt material som tidningsartiklar som ger möjlighet att utnyttja annat material än bara det som boken bjuder på. (Virtanen, 2013: 37, 38.)

Att differentiera skrivundervisning delar också lärarna i två grupper. Cirka hälften av informanterna har använt differentiering i sin skrivundervisning och den andra hälften har inte

gjort det. Grupper som lärarna tar hänsyn till i sin undervisning är studenter med läs- och skrivsvårigheter samt speciellt begåvade skribenter. Sätten att differentiera skriftliga uppgifter var till exempel att reglera längden av uppsatsen genom att reglera antalet ord samt att erbjuda flera alternativa uppgifter som innehåller både lättare och mer utmanande uppgifter. De som inte differentierar sin skrivundervisning gav som orsak till det bristande information om gymnasisternas bakgrund samt knapphändiga kunskaper om läs- och skrivsvårigheter. Också tidsbrist och en stor arbetsmängd nämndes som faktorer som kan begränsa differentiering. (Virtanen, 2013: 39.)

Fast Virtanens avhandling jämfört med min avhandling handlar om gymnasister i stället för grundskolan kan man se likadana metoder och material som används av lärarna för att differentiera undervisningen. Också de faktorer som begränsar differentiering kan ses gälla både lärarna i grundskolan och på gymnasiet. Avhandlingen väcker också frågor om innehållet i lärarutbildningen och om brist på kunskaper om läs- och skrivsvårigheter minskar lärarnas motivation att differentiera sin undervisning.

Janita Raskala (2014) har forskat i CLIL- undervisning i lågstadiet och hur lärarna differentierar sin undervisning samt hurdana utmaningar de stöter på. CLIL kommer från orden Content and Language Integrated Learning. Med CLIL syftar man på undervisning som sker på ett främmande språk när man undervisar till exempel i ett ämne som biologi eller historia som inte är ett språkämne. Målet med CLIL är flytande kommunikation samt mångsidig användning av språket. I Raskalas undersökning är det främmande språket som används engelska. Studien är gjord med en enkätundersökning. (Raskala, 2014: 3.)

Raskalas resultat visar att lärarna fick välja själva de ämnen där de använder engelska i undervisningen. Matematik, historia och biologi nämndes som ideala ämnen att använda ett främmande språk i. Vad som påverkade lärarnas val av ämne var elevernas ålder och deras intresse för ämnet samt hur svårt vokabulär ämnet innehåller. På ett sätt kan man säga att val av ämne redan är ett sätt att differentiera undervisningen. Alla informanterna påstod att differentiering både neråt och uppåt är viktigt men i CLIL behövs det mera att differentiera neråt. Sätten att differentiera neråt som lärarna nämnde är till exempel att ge elever olika uppgifter som är mer tydliga eller enklare att förstå eller att flytta några elever till en lugnare plats där de kan koncentrera sig bättre. Informanterna tog också upp frågan om var gränsen

går mellan behovet för att differentiera sin undervisning och behovet för specialundervisning. (Raskala, 2014: 10–12.)

Resultaten visar också att alla lärarna tyckte att differentiering borde vara en del av vardaglig undervisning. Differentiering ses både som något som borde vara automatiskt och att lärarna borde handskas med det redan från början och samtidigt som något som man lär sig i praktiken under åren i arbetslivet. Liksom i Virtanens avhandling lyfter också Raskala i sin avhandling informanternas tidsbrist som en utmaning till differentiering. Både elevernas och lärarnas motivation är en orsak till att differentiering är en utmaning. Innehållet i lärarutbildningen diskuteras också eftersom differentiering tas fram under utbildningen men det ges få konkreta sätt att differentiera. (Raskala, 2014: 14, 17–18.)

Även Anssi Roiha (2012) har forskat i lärarnas erfarenheter om differentiering i CLIL-undervisning. I forskningen använder Roiha en fallstudie som kvalitativ metod med vilken han försöker öka kännedom om differentiering i CLIL-undervisningen och om hurdana olika sätt att differentiera lärarna kan använda i sitt vardagliga arbete. I undersökningen använder han också temaintervjuer och observationer av lektioner för att jämföra de resultat och sätt som fallstudien visar med praktiken i klassrummet. I Roihas undersökning är också det främmande språket som användes i CLIL-undervisningen engelska. (Roiha, 2012: 9–11.)

Roihas centrala resultat visar att lärarna anser differentiering neråt vara viktigare än differentiering uppåt. Sätten att differentiera liknar dem som Raskalas forskning också visade. Sätten att differentiera är till exempel att ge olika uppgifter med olika svårighetsnivåer, CLIL-undervisningen i sig själv ses redan som differentiering och i grupparbeten man sätter både de svaga och de begåvade i samma grupper. Utmaningar som lärarna nämnde till exempel är brist på tid och resurser, materialet är begränsat samt ökande storlekar på klasser. (Roiha, 2012: 72, 73, 80, 81.)

Maria Alikoski (2015) har forskat i sin pro gradu-avhandling hur teorin kring differentiering passar in i praktiken. Avhandlingens syfte är att kartlägga hurdant differentiering borde vara och hurdant det kunde vara. Den teoretiska bakgrunden till avhandlingen bygger på olika teorier kring differentiering som handlar om till exempel psykologi, olika stilar att lära sig samt motivation. Alikoski intervjuade också svensk- och engelsklärare för att jämföra deras

erfarenheter och åsikter med teorin. Hon gjorde sex halvstrukturerade intervjuer. (Alikoski, 2015: 1–2.)

Enligt den teoretiska referensramen ska lärarna se alla elever som individer och ta hänsyn till deras olika kunskaper samt olika sätten att lära sig. Lärarna borde låta alla elever att studera på deras egen nivå. På grund av elevernas skillnader ska lärarna modifiera sin undervisning. Ett sätt att höja elevernas motivation är att få dem att känna sig nöjda när de lär sig något nytt. Utöver lärarna är det också viktigt för eleverna att känna till sina egna kunskaper, egna sätten att lära sig och självregleringsförmågan. (Alikoski, 2015: 55–57.) Teorin kring differentiering kan anses vara individualistisk, att se diversitet som en utgångspunkt och elevcentrerad (Alikoski, 2015: 44).

Alikoskis undersökning tar fram likadana aspekter kring differentiering som de andra studierna. De bästa sätten att differentiera undervisningen enligt de intervjuade lärarna är att modifiera materialet så att det finns både mer utmanande och lättare uppgifter, få hjälp av skolgångsbiträdet samt delade lektioner. Lärarna tyckte alla att differentiering är viktigt men tidsbrist och ökande storlekar på klasser påverkar att man inte har energi att lära känna alla elever och planera olika uppgifter för dem. Jämfört med den teoretiska referensramen är lärarna eniga med att man ska ta hänsyn till alla elever och deras olika krav. Elever ska känna tillfredsställelse av att lära sig något för att ha motivation att studera. Men utmaningar kring differentiering kan påverka att i skolans vardag syns inte dessa aspekter lika klart. (Alikoski 2015: 111–113.)

I alla avhandlingar syns det att lärarna anser att differentiering är viktigt och det borde synas i skolans vardag. Metoder att differentiera är likadana oberoende av ämnet eller om det talas om grundskolan eller gymnasister: mest gäller det att lärarna ger elever flera alternativ att välja mellan så att de kan arbeta på sin egen nivå. Utmaningar som tidsbrist, ökande storlekar på klasser och resurser påverkar dock att differentiering kan kännas ansträngande och lärarna inte har energi att förverkliga det. Till exempel material som tar bättre hänsyn till differentiering eller mer omfattande utbildning är faktorer som skulle kunna stöda lärarna i sitt arbete redan från början.

4 Material och metod

I detta kapitel presenteras material och metod som används i avhandlingen. Materialet består av svaren på en enkätundersökning. Svaren på enkäten analyseras både kvalitativt och kvantitativt. Enkäten finns som bilaga i slutet av avhandlingen.

4.1 Material

Enkäten som användes är riktad till svensklärare som undervisar i grundskolan. Med hjälp av enkäten utreds svensklärarnas erfarenheter kring differentiering neråt. Med enkäten kartlägger jag också hurdana metoder och material lärarna använder i sitt vardagliga jobb samt hurdana utmaningar de stöter på kring differentiering neråt. Enkäten delades på en Facebook-grupp som är riktad till svensklärarna (Ruotsinopet) samt på Svensklärarna i Finlands Facebook-sida. Genom att dela enkäten i dessa grupper som är avsedda för svensklärarna avgränsas möjligheten att andra än svensklärarna svarar på den. Antal svaren som kom på enkäten är 39 stycken.

Enkäten är på finska och är delad på två delar. Den innehåller både öppna och slutna frågor. Enkäten besvarades anonymt och man kan inte enligt svaren veta vem som har svarat på enkäten eller var de undervisar. Den avslöjar endast vilken typ av svenska informanterna undervisar eller på vilket stadium. Efter att avhandlingen är färdig förstör jag svaren. Eftersom enkäten innehåller både öppna och slutna frågor är den delvis strukturerad och delvis standardiserad. Graden av strukturering beror på hur man formulerar frågorna (Patel & Davidson, 2011: 76). Slutna frågor används för att kartlägga bakgrundsinformation som gäller lärarna och deras skola. Med öppna frågor får lärarna med egna ord berätta om sina erfarenheter kring differentiering.

Eftersom enkäten innehåller både öppna och slutna frågor används både kvalitativ och kvantitativ metod för att analysera svaren. Genom kvantitativ analys av svaren kartlägger jag de informanter som undervisar på lågstadiet eller på högstadiet. Även fördelningen som gäller lärarna i A-svenska och i B-svenska anges. Den kvantitativa delen av avhandlingen fungerar som grund när det analyseras om det finns olikheter mellan lågstadiet och högstadiet samt mellan A-svenska eller B-svenska.

Med kvalitativ analys försöker man se det fenomen som man undersöker inifrån. Med kvalitativ metod ska man få en mer nyanserad bild av det som man studerar och en bättre förståelse av vissa faktorer kring ämnet. Genom kvalitativ analys försöker man få fram personens egna uppfattningar. (Holme & Solvang, 1991: 100,102,108.) I denna avhandling analyseras enkätens svar på öppna frågor kvalitativt. Med hjälp av analysen kartlägger jag hur lärarna själva ser på differentiering neråt och hurdana erfarenheter de har om det. Med analysen kartläggs de material och metoder som används i svensklärarnas vardagliga arbete. På grund av svaren analyseras också hurdana utmaningar som gäller differentiering neråt. Utmaningar analyseras tillsammans med lärarnas uppfattning om deras resurser och stöd samt när de anser att differentiering neråt behövs i undervisningen. Analysen anknyts till tidigare forskning om differentiering neråt och diskuteras med hänsyn till den.

4.2 Metod

Ett sätt att få information till exempel om människors attityder, erfarenheter eller kunskaper är enkätundersökning. Frågeformuleringen i enkäten är standardiserad eftersom frågorna är presenterade på samma sätt för alla respondenter. (Ejlertsson, 1996: 11, 96.) Jag valde enkätundersökning som metod till den här avhandlingen eftersom den kan nå flera personer under en kort tid.

Första delen av enkäten innehåller slutna frågor. Frågorna handlar om lärarnas bakgrundsinformation. Med bakgrundsinformation utreds om lärarna undervisar på högstadiet eller på lågstadiet samt om de undervisar i A- eller B-svenska. Till sist finns det öppna frågor för att kunna kartlägga hurdana resurser och stöd lärarna får i den skolan som de undervisar i gällande differentiering neråt. Bakgrundsinformation analyseras både kvalitativt och kvantitativt. Fördelning mellan informanterna som undervisar på lågstadiet eller/ och på högstadiet respektive i A-svenska och/eller i B-svenska presenteras kvantitativt i figurer.

Andra delen består av öppna frågor som lärarna med egna ord fått svara på. Frågorna gäller material och metod som lärarna använder. Det finns också en fråga om hurdana utmaningar lärarna stöter på samt när de tycker att det finns behov för att differentiera neråt sin

undervisning. Enkäten avslutas med frågor som är avsedda för de som undervisar både på högstadiet och på lågstadiet samt i både A-svenska och i B-svenska. Med frågorna utreds om det finns olikheter gällande dessa aspekter och differentiering neråt.

Efter att jag hade fått svaren och stängt enkäten började jag analysera svaren. Jag förde svaren i en Excel-tabell så att alla svar till en fråga syns på samma plats. Slutna frågor analyserades kvantitativt och resultaten presenteras i figurer. När jag har analyserat de öppna frågorna har jag hittat olika kategorier inom ett tema. Till exempel i analys av lärarnas metoder kan man dela metoderna under olika kategorier som metoder som gäller uppgifter, prov, datateknik och så vidare. Jag har tagit med i texten citaten så att lärarnas röst hörs också. Citaten har jag översatt själv till svenska men de ursprungliga finskspråkiga citaten är med som fotnoter. Till sist jämförde jag mina resultat med tidigare forskning, läroplan och teoretisk referensram som presenterades tidigare i avhandlingen.

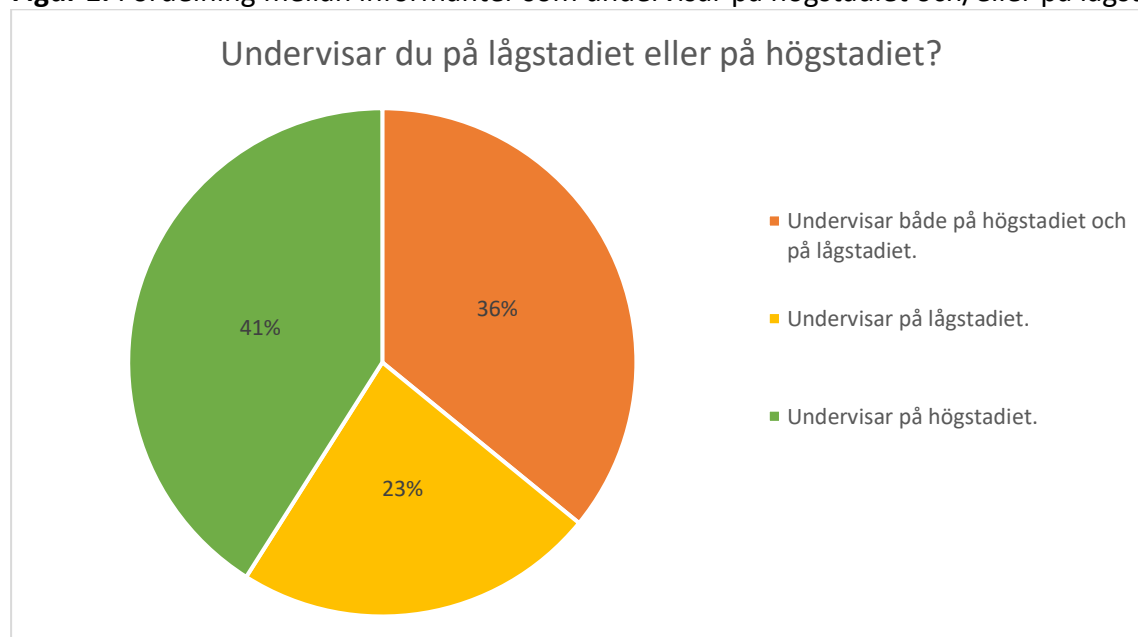
5 Resultat och analys

I detta kapitel presenteras och analyseras resultaten för min undersökning. Först presenteras bakgrundsinformation om informanter samt hurdana resurser och hurdant stöd lärarna får i sitt arbete i kapitel 5.1. I kapitel 5.2. och 5.3 presenteras metoder och material som lärarna använder i sitt arbete när de differentierar sin undervisning neråt. Det följs i 5.4 av en presentation av utmaningar kring differentiering neråt som lärarna stöter på. I kapitel 5.5 diskuteras när lärarna anser att de har behov att differentiera sin undervisning och till sist i kapitel 5.6 presenteras om det finns skillnader mellan högstadiet och lågstadiet samt mellan A-svenska och B-svenska. Citaten som finns med har jag översatt själv. De ursprungliga finskspråkiga svaren som informanterna har skrivit finns som fotnoter.

5.1 Bakgrundsinformation

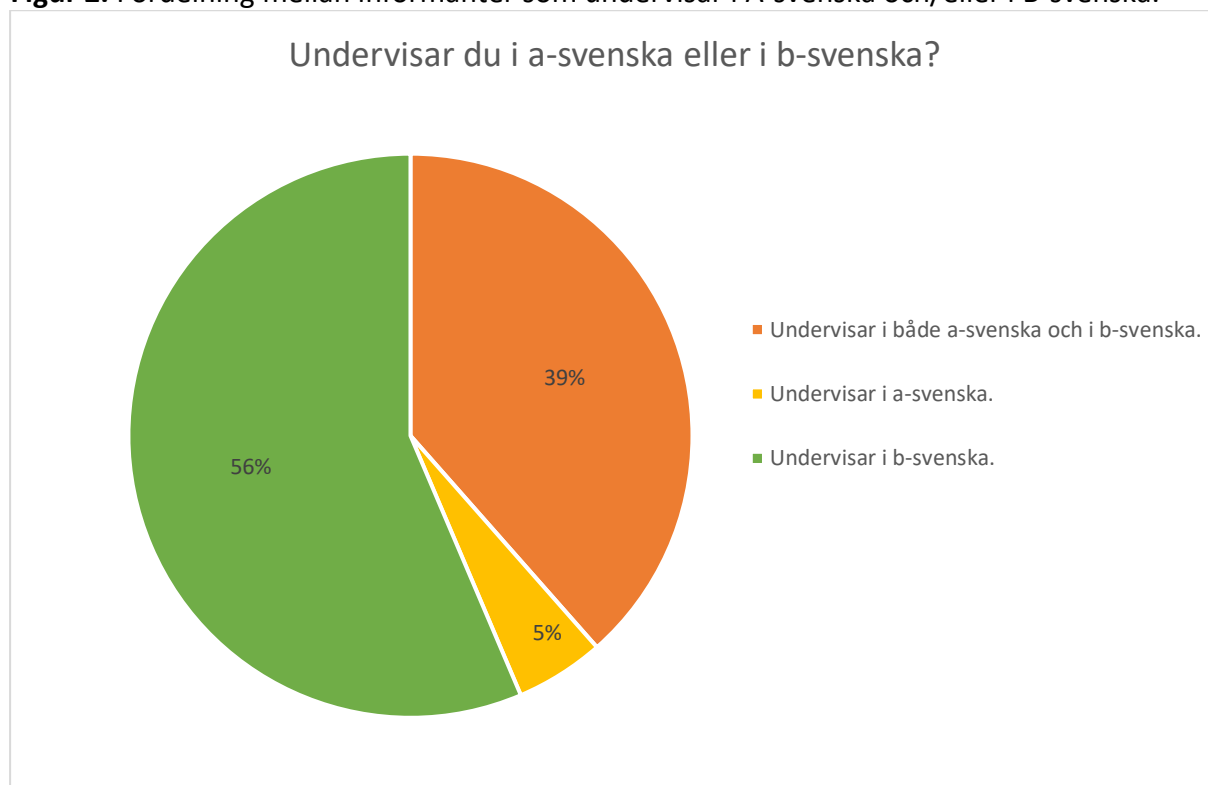
Antal informanter som totalt svarade på enkäten är 39 stycken. De flesta, cirka 40 %, av informanterna är lärare på högstadiet. Den näst största gruppen av informanterna är lärare både på högstadiet och på lågstadiet. Fördelningen mellan lärare som undervisar på högstadiet och/ eller på lågstadiet syns i figur 1.

Figur 1. Fördelning mellan informanter som undervisar på högstadiet och/eller på lågstadiet.



Över hälften av informanterna undervisar i B-svenska. Bara två av informanterna undervisar enbart i A-svenska. Resten undervisar i både A-svenska och i B-svenska. Fördelningen är presenterad i figur 2.

Figur 2. Fördelning mellan informanter som undervisar i A-svenska och/eller i B-svenska.



Som bakgrundsinformation kartlades också hurdana resurser och hurdant stöd lärarna får i sitt arbete när det gäller differentiering neråt. Nio stycken av informanterna svarade att resurser som de har att använda i sitt arbete är svaga och knappa. En lärare i B-svenska på högstadiet skriver följande:

”Resurserna är svaga. Skolgångsbiträdet hjälper med de svagaste grupperna men bara med de grupper som är så svaga att behovet för differentiering neråt inte finns utan hela gruppen differentieras neråt. Lektionerna måste planeras så att mycket görs lärarcentrerat eller sen helt ”på egen nivå” då de bästa eleverna måste klara sig på egen hand.”¹

Resursen som nämndes mest är hjälp av skolgångsbiträdet eller av speciallärare. Dock kommer det fram i svaren att speciallärare redan har ofta mycket arbete samt även skolgångsbiträden. Hjälp som lärarna får av kollegor är mer tillfälliga än ständiga. En lärare som undervisar i A- och B-svenska på högstadiet beskriver situationen på följande sätt:

”En speciallärare per 180 elever! Ett skolgångsbiträde med samma resurser.”²

Som resurs nämndes också att i läroböcker finns det ibland material som är avsedda för de som differentieras neråt och att man har möjlighet att beställa e-läroböcker. Stödundervisning och klubbar där hemläxor görs tillsammans kom fram i några av svaren. Dessa resurser kräver dock att lärarna också har tid att hålla dem utanför lektionerna. Några av informanterna anser att resurserna är någorlunda men på grund av tidsbrist används de inte.

I ett par svaren kom det fram att lärarna tycker att man inte behöver ha särskilda resurser för att differentiera undervisningen. Differentiering ses som en del av arbetet och att läraren ska klara av det själv. Att differentiera undervisningen är ett ansvar och det baserar sig på hur man planerar sina lektioner och annan undervisning. En lärare som undervisar i A-svenska på lågstadiet skriver följande:

¹ Heikot. Koulunkäynninohjaajan apua saatavilla kaikista heikoimmille ryhmille, mutta todella siis vain niille, joissa ei käytännössä ole tarvetta eriyttää alaspäin, vaan opettaa koko ryhmää "alaspäin eriyttäen". Tuntisuunnitelmat täytyy tehdä niin, että paljon tehdään opejohtoisesti tai sitten täysin "oman tason mukaisesti", jolloin parhaat joutuvat pärjäämään täysin yksin.

² 1 erityisopettaja 180 oppilasta kohti! 1 koulunkäynninohjaaja samoin resurssein.

”Jag tycker att man inte behöver särskilda resurser. Du kan ge färre hemläxor, hålla ett lättare ordprov eller prov. Man koncentrerar sig på grunduppgifter i stället för tillämpade uppgifter. (...) Jag har inte differentierat neråt i A2-språket eftersom det är frivilligt. Med några elever har vi kommit fram till att sluta A2-språket eller att flytta dem till B-svenska på sjätte klass.”³

En del av informanterna anser att deras resurser för att differentiera sin undervisning i sina skolor är bra. De som anser att deras resurser är tillräckliga skriver också att de har små grupper som de undervisar eller att de har valt en lättare läroboksserie. En informant betonar också att resurserna som man har beror helt på gruppen, perioden och läsordningen.

I svaren kommer det fram att differentiering är en del av lärarnas vardagliga arbete och att resurserna är varierande. Det största stödet får man av kollegorna. Speciallärare och klasslärare är med i planering av undervisningen och på lektionerna har man skolgångsbiträdet eller en annan lärare eller handledare med som hjälper elever med särskilda behov. Också lärarnas egen expertis anses som ett stöd och en informant sammanfattar att egen erfarenhet är det största stödet som man får. En lärare som undervisar i B-svenska både på högstadiet och på lågstadiet skriver följande:

”Man får tips av speciallärare men annars litar man på egen yrkeskunnighet. Och hur mycket man själv orkar ta reda på saker och göra material. Det vanligaste sättet är att gallra ut (material).”⁴

³ Mielestäni siihen ei kummoisia resursseja tarvita. Voi antaa vähemmän läksyjä, pitää helpomman sanakokeen ja kokeen. Keskittyä tuntitehtävissä perustehtäviin, ei niinkään soveltaviin. Helpotettuja e-kirjoja on tarjolla enkuun ja matikkaan. A2-kieltä en ole eriyttänyt alaspäin, koska se on vapaaehtoinen kieli. Joidenkin kohdalla on päädytty A2-kielen lopettamiseen tai siirtoa B-ruotsiin 6.luokalla.

⁴ Erityisopelta vinkkejä, muuten mennään oman ammattitaidon ja sen perusteella miten paljon jaksaa itse ottaa asioista selvää ja vääntää materiaalia. Peruskonsti on karsiminen.

5.2 Metoder

I detta kapitel presenteras de olika metoder som svensklärarna i grundskolan använder för att differentiera sin undervisning neråt. Det används flera metoder samtidigt och de beror på eleven och gruppen vilka sätten som väljs. Metoderna kan delas i olika kategorier: de kan gälla uppgifter, prov, anvisningar, datateknik, spel och lekar samt visuella metoder.

De flesta metoderna som lärarna nämnde har med uppgifter som görs både i skolan och hemma att göra samt med proven. Uppgifterna bearbetas så att elever kan välja hur de vill göra dem. Antalet uppgifter varierar och några elever gör färre uppgifter än andra. Också kvaliteten på uppdragen kan vara olika när eleverna gör grundövningar i stället för tillämpade. Grundövningar är till exempel övningar där man fyller i rätt ord i en sats medan tillämpade övningar är mer utmanande, till exempel att man ska bilda egna satser. Innehållet i hemuppgiften väljs så att en del inte studerar allt till exempel så att alla ord inte behöver övas utan bara de centrala orden. Några lärare låter elever själva välja ut de uppgifter som de vill göra så att de arbetar på egen nivå. Ett par informanter skriver också att de ger elever med särskilda behov möjlighet att skriva sina svar i läroboken när andra skriver sina svar i häften. En lärare som undervisar både i A- och B-svenska på högstadiet beskriver sina metoder på följande sätt:

”Färre antal uppgifter och enklare uppgifter. Elever får stöd i provsituationen och ordlistor som stöder (lärandet). Elever översätter uppgifter till finska när andra översätter till svenska.”⁵

I provsituationer har lärarna olika metoder som de utnyttjar. En del ger mera tid att avlägga provet och ger en tipslista före provet som hjälper elever att skilja ut det centrala innehållet av allt material. En del av informanterna skriver att de ger elever möjlighet att fylla i en del av uppgifterna i provet med hjälp av läroboken. Detta påverkar dock bedömningen och en informant berättar att hen bara ger då hälften av de möjliga poängen. Läroboken används också som hjälp då när proven korrigeras tillsammans. Uppgifter som finns i prov differentieras likadant som uppgifterna på lektionerna eller hemma. Exempelvis finns det olika

⁵ Suppeampi määrää tehtäviä, helpotetut kokeet, yksinkertaisemmat tehtävät, tuetut koejärjestelyt, tukisanastot. Suomentaen tehtävät, jotka muut tekevät kääntäen ruotsiin.

uppgifter som man kan välja mellan av vilka en del är lättare eller att anvisningarna är underlättade så att de står på finska i stället för svenska.

Datateknik används i undervisningen speciellt i form av olika spel eller frågesport. Spelet som nämndes mest är Quizlet som man spelar på telefonerna. Idén är att man ska kombinera ett svenskt ord med den finska motsvarigheten. Spelet spelas i grupper då också de svagare eleverna har ofta lättare att delta i spelet. De rätta svaren syns också genast och man lär översättningar under spelets gång. Quizlet används på lektionerna men också så att eleverna kan spela det hemma och öva på vokabulär. En annan datateknisk metod som nämndes är att man har möjlighet att beställa e-böcker. Ett par informanter berättar att de beställer e-böcker till elever med särskilda behov.

Även andra spel och lekar används på lektionerna. En informant påstår att hen hellre använder olika frågesporter i stället för traditionella ordprov för att förhöra hur eleverna har lärt sig vokabulär. En lärare i B-svenska på lågstadiet skriver följande:

”Jag försöker ha (också) lätta och roliga uppgifter på lektionerna så att även svagare elever hänger med. Vi har ibland spel och lekar i vilka det inte räcker att man bara kan språket utan också till exempel snabbhet behövs för att vinna. Då får alla en känsla att de kan klara sig. (...)”⁶

Lärarna får hjälp av både sina elever och kollegor när de differentierar sin undervisning. Informanterna skriver att de utnyttjar andra elever till exempel då när de ska arbeta i grupper eller parvis. De gör placeringar i klassrummet så att eleverna sitter bredvid olika elever och kan hjälpa varandra om det behövs. Av kollegorna får man hjälp speciellt av speciallärare som håller smågrupper för de som har svårigheter med lärandet. Några av de lärare som svarade håller också själva smågrupper om de behövs i form av stödundervisning.

I differentiering neråt beaktas olika sinnen. Speciellt visuella metoder används för att hjälpa dem som har till exempel svårigheter med läsandet. Några informanter nämner att de gör

⁶ Yritän saada tunteihin (myös) kivoja, helppoja harjoituksia, joissa heikommatkin oppilaat pysyvät mukana. Meillä on välillä pelejä ja leikkejä, joissa välttämättä kielitaito ei auta voittoon, vaan esim. nopeus, jolloin kaikille tulee tunne selviämisestä. Välillä teemme juttuja ryhmissä, jolloin nappaan itselleni heikoimmat. Annan erilaisia ja eri määrän asioita opeteltavaksi ja läksyksi.

anvisningar som innehåller bilder för att underlätta deras tolkning samt att man ersätter ord med bilder i vokabulär. Några av lärarna skriver att de också ger elever möjlighet att göra en del av provet eller uppgifter muntligt om det är lättare än skrivandet. En del informanter tar också hänsyn till sina egna anvisningar. De upprepar och ger enklare instruktioner om det behövs.

Barow (2013: 21) skiljer mellan yttre och inre differentiering. I resultaten syns det att lärarna använder mera de inre än de yttre sätten att differentiera. Inre differentiering syftar på pedagogiska sätten som sker inom klassrummets ram. Lärarna bearbetar mycket läroböckernas material själva och gör proven så att de är passliga för olika elever. Likadana resultat kommer fram i till exempel Virtanens (2013) forskning där hon forskade i gymnasielärarnas sätt att differentiera neråt undervisningen i skrivandet. De yttre sätten att differentiera syns mera som en möjlighet att få stöd från speciallärare och skolgångsbiträdet eller att arbeta i smågrupper. En del av informanterna tar ändå fram att också speciallärarna och andra kollegor redan har mycket arbete själva vilket påverkar att man kan fråga råd och tips men hjälp under lektionerna kan vara litet.

De inre sätten att differentiera syns också i de krav som GLGU ställer till lärarna. Enligt GLGU ska differentieringen styra lärarens val av arbetssätt och på det sättet stöda eleverna. En del av informanterna tar fram i sina svar att de visar till eleverna olika nivåer som de kan välja mellan och att de kan gå framåt i sin egen takt. På det sättet kan man förstärka elevernas självförtroende vilket är enligt GLGU målet med differentiering.

Lärarnas variation i metoderna visar att de har flera olika sätt att differentiera sin undervisning. De sätt som används kräver dock att man har tid och motivation att planera och bearbeta material. I svaren syns det att lärarna litar mest på egen expertis och använder rätt mycket sitt eget material. I nästa kapitel presenteras och analyseras närmare det material som lärarna använder.

5.3 Material

Materialet som används i undervisningen innehåller både lärarnas eget material samt lärobokens material. Också annat mer konkret material utnyttjas. I svaren syns det att skillnaderna i materialet beror på om man behöver bearbeta det eller om det bjuds av till exempel förläggaren som ger ut läroboken.

Som material används ofta både eget material och lärobokens material samtidigt. En del av informanterna skriver att de gör egna prov eller uppgifter som är lättare än det material som läroboken erbjuder. En informant tar fram att hen använder lärobokens material men bearbetar anvisningar så att uppgifterna blir olika. Materialet är ofta det samma till alla elever men det finns alternativ som man kan välja mellan eller att materialet gallras ut så att de mest utmanande uppgifterna lämnas ut. Förutom uppgifter och prov som lärarna gör själva, används också elektroniskt material. Spelet Quizlet, som nämndes också i metoder, används som material som bjuds till eleverna så att de kan repetera till exempel vokabulär. En lärare som undervisar både på högstadiet och på lågstadiet i B-svenska beskriver sitt material på följande sätt:

”Alla har samma material men med utvalda uppgifter och till exempel de uppgifter som bedöms, som skrivuppgifter eller muntliga presentationer, ger jag med olika nivåer så att eleven kan själv välja vad som passar hens kunskaper eller hens mål med betyget som bäst.”

7

I svaren syns det att skillnaderna mellan materialet som läroboksserierna ger ut är varierande. Läroboken *Megafon*, som är avsedd för B1-svenska, nämns av flera informanter. Läroboken bjuder på stödmaterial och har färdigt neråt differentierat material. En annan B1-svenskans bokserie som nämndes är *Hallonbåt*. Intressant med *Hallonbåt* är att en informant skriver att de använder mest färdigt material som boken erbjuder, medan en annan informant skriver att hen måste bearbeta mycket material själv eftersom *Hallonbåt* erbjuder svagt material. Här syns det hur olikt samma material kan tolkas och om de passar in i egen undervisning eller den

⁷ Sama materiaali kuin muilla, mutta valikoiduin osin ja esim. arvioitavissa tehtävissä, kuten kirjoitelmissa tai suullisissa tuotoksissa saatan antaa parin eri osaamistason tehtäviä, joista oppilas voi valita omalle osaamiselleen ja arvosanatavoitteelleen sopivan vaihtoehdon.

gruppen som man undervisar. Didaktisk frihet ger möjlighet till lärarna att själva bestämma hur de vill använda det material som de får.

Jämfört med läroböcker i B-svenska är A-svenskans material knappare. Orsaker till det kan vara att det finns färre som studerar A-svenska och behovet att differentiera A-språket är ofta mindre. En informant som undervisar enbart i A-svenska på lågstadiet beskriver situationen på detta sätt:

”(...) Eftersom materialet som används i A-svenska är gammaldags och omotiverande gör jag mycket material själv och använder material som andra läroboksserier ger ut om de passar (i min undervisning).”⁸

Som citatet ovan visar används andra läroboksserier också för att få idéer eller färdigt material om läroboksserien som används inte bjuder det. Fast böckerna inte skulle motsvara den nuvarande läroplanen, kan man utnyttja lärarens handbok eller provmaterial i sin undervisning. En del läroböcker erbjuder också e-material som används och e-böcker kan erbjudas till elever med särskilda behov.

Förutom att läroböckernas och lärarens eget material används, finns det annat material som också nämndes. På nätet finns det mycket material som kan användas. Materialet är ofta autentiskt och innehåller teman som är intressanta för elever. Dessutom nämndes funktionella uppgifter, som till exempel olika stafetter, av ett par informanter men de kan tolkas mera som ett sätt att differentiera än material. Också konkreta föremål som bild- och ordkort och klossar används i undervisningen. Att konkretisera undervisningen syns även i hurdana uppgifter man använder. En lärare som undervisar i B-svenska på lågstadiet beskriver situationen på följande sätt:

⁸ Samoja materiaaleja kuin muutoinkin opetuksessani. Koska A-ruotsiin saatavilla olevat materiaalit ovat vanhanaikaisia, epämotivoivia jne. teen paljon materiaaleja itse ja käytän muiden sarjojen saatavilla olevia matsuja niiden sopiessa.

”Vanligen gör jag lättare och så tydliga kopior som möjligt. I allmänhet gillar de svaga eleverna uppgifter som görs med pennor och ser dem som ”riktiga” uppgifter. Att läsa högt görs inte ofta eftersom det är ”bara” läsande. Det hjälper inte fast man skulle berätta att det är det som är viktigt...”⁹

I svaren syns det att lärarna gör mycket material själva. Det finns variation mellan läroboksserierna och speciellt i A-svenska erbjuds inte färdigt material. Elektroniskt material används men inte lika tydligt som de ”traditionella” materialen. Ligger ansvaret på att differentiera på lärarna eller borde bokförlagen ta mera ansvar i det? Enligt Heinonen (2005: 2,5,6) är läroböcker ännu en viktig del av lärandet och är en del av kommunikationen mellan lärarna och eleverna. När en ny läroplan träder i kraft börjar bokförlagen förnya sina läroböcker så att de motsvarar de nya kraven. Utöver att det finns en nationell läroplan finns det också kommunvisa och skolvisa läroplaner. Heinonen skriver att enligt en utredning som gjordes av ett bokförlag kom det fram att flera skolor hade bearbetat skolvisa läroplaner mera enligt läroböcker än den nationella läroplanen. Utredningen syftar på att lärarna stöder sig mera på läroböcker än på läroplanen. Enligt denna utredning borde man erbjuda lärarna mera stöd också genom läroböckerna. Speciellt e-böcker som bjuds till elever med särskilda behov skulle kunna innehålla färdigt neråt differentierat material.

⁹ Yleensä teen helpompia ja mahdollisimman selkeitä monisteita. Yleensä heikot oppilaat tykkäävät kynätehtävistä ja he mieltävät ne ”oikeiksi” tehtäviksi. Ääneen lukeminen yms jää helposti kotona tekemättä, kun se on ”vain” ääneen lukemista. Ei tunnut auttavan, vaikka kuinka selittäisi, että se se vasta tärkeätä onkin...

5.4 Utmaningar

Differentiering baserar sig på kännedom om eleverna. När man får en ny grupp framför sig kan det vara svårt att först kartlägga vem som behöver stöd. Som Virtanen (2013) tog upp i sin avhandling kan lärarnas bristande information om elevernas bakgrund försvåra differentiering. För att kunna ta hänsyn till olika behov eller krav som eleverna ställer behöver man tid och resurser. I informanternas svar syns det att tidsbrist är den största utmaningen som lärarna stöter på. Antalet lektioner är få vilket påverkar att man inte lär känna elever och deras krav. Klassrummen är redan stora och de kommer att öka i framtiden vilket gör det svårare för lärarna att hjälpa alla som behöver det. En lärare och minst 20 elever är en vardaglig utmaning som gäller flertalet av lärarna. En lärare i B-svenska på lågstadiet beskriver situationen på följande sätt:

” Tidsbrist. Grupperna är för stora. Man borde själv planera och göra material. Kännedom om eleverna utvecklas inte när man har så få lektioner. Det finns inte tillräckligt med handledare eller resurslärare.”¹⁰

Som sagt är tidsbrist den största utmaningen som informanterna nämnde. Lärarna anser att de inte har tillräckligt med tid att planera eller göra material. Allt som man gör måste göras hemma och utanför lektionerna. Under lektionerna går det tid åt att bevaka arbetsron och man hinner inte hjälpa dem som behöver hjälp. Informanterna tar upp att de inte har energi att samtidigt ta hänsyn till dem som kräver assistans och se efter resten av gruppen att de gör vad de ska göra. En informant påstår att speciellt om man har elever med koncentrationssvårigheter kan fokuset tappas snabbt. Det kräver också tid att ge olika anvisningar och upprepa dem flera gånger. En lärare på högstadiet som undervisar i B-svenska skriver följande:

¹⁰ Aikapula. Liian suuret ryhmäkoot. Materiaalia täytyisi suunnitella ja valmistaa itse. Jokainen oppilas tulisi huomioida. Oppilaantuntemus ei vähillä tunneilla kehity, ja ohjaajia/resurssiopeja ei ole saatavilla riittävästi.

*”Jag som en människa kan inte vara på flera ställen samtidigt. Medan man ger anvisningar till tre personer för deras egen uppgift, har de andra redan gått upp i limningen och arbetsron är förlorad.”*¹¹

En del informanter tar upp att efter inkludering har behovet av differentiering neråt ökat. En informant skriver att man skulle vilja ta hänsyn till alla så bra som möjligt men det kräver att man planerar undervisningen till sent på natten. I ett klassrum finns det flera som behöver differentiering neråt och alla har sina olika svårigheter. Några informanter tar upp det att de har svårt att komma ihåg att vem av eleverna som har egna studieplaner eller behöver särskilt stöd. De påstår också att några elever eller föräldrar inte heller kommer ihåg vad man har kommit överens om till exempel vad man ska läsa till provet. En informant skriver att i ämneslärarens utbildning inte behandlas olika inlärningsvärigheter vilket påverkar att man får en känsla av otillräcklighet. Som Raskala (2014) tog upp i sin avhandling anses differentiering vara något som borde vara automatiskt och man borde handskas det redan från början men samtidigt är differentiering något som man också lär i praktiken. Mer omfattande utbildning för ämneslärarna skulle vara en lösning till detta dilemma. En lärare som undervisar i B-svenska på lågstadiet och på högstadiet berättar följande:

*”(Differentiering) kräver mycket tid. Det finns flera olika nivåer och orsaker till svårigheter i ett klassrum, det vill säga att differentiering som passar en elev passar inte den andra.”*¹²

Som citaten ovan visar, måste lärarna oftast klara av differentiering ensamma. Resurserna är varierande och man har inte alltid möjlighet att arbeta till exempel med speciallärarna. En informant skriver att i hans skola inte finns andra svensklärare som man kunde samarbeta och dela idéer med. En lärare påstår också att fast de har bra resurser och små storlekar på klasser känns det ändå ibland att man inte har tillräckligt med tid att ge till alla. Det kan ses nästan

¹¹ En pysty yhtenä henkilönä repeämään moneen paikkaan. Sillä aikaa, kun ohjeistat kolmelle henkilölle heidän omaa tehtäväänsä, muut ovat jo revenneet liitoksistaan ja työrauha menetetty.

¹² Vaatii todella paljon aikaa, heikkouden tasoja ja syitä voi olla useita per luokka eli se eriyttäminen, mikä riittää yhdelle ei riitä toiselle.

som en ”yrkessjukdom” att man inte har tillräckligt med tid. Men samtidigt märks det att lärarna verkligen vill att alla elever skulle klara sig och känna tillfredsställelse över sin skolgång.

I kapitlet som behandlade material kom det upp att det finns skillnader mellan läroboksserier och mellan stödmaterial som ges ut av förlaget. Informanterna tar upp att materialen inte tar hänsyn till differentiering vilket påverkar att man måste bearbeta mycket material själv. Intressant är att en informant som undervisar i A-svenska på högstadiet skriver att det inte finns tillräckligt med färdigt material, medan lärare i A-svenska på lågstadiet påstår att materialet är ibland för lätt. En orsak till det kan vara att det finns få läroboksserier i A-svenska att välja mellan och då är skillnaderna mellan lågstadiet och högstadiet stora. En lärare i A- och B-svenska på både högstadiet och på lågstadiet skriver om materialen följande:

”Läroboksserierna stöder inte differentiering neråt. Det finns allt för få uppgifter för att inte tala om uppgifter som används i differentiering. Ordlistorna är också ibland enorma i somliga böcker vilket påverkar att det centrala innehållet är svårt att peka ut. (...).”¹³

När man arbetar med barn och tonåringar kan det ibland vara svårt att veta om problemet är i inlärningsvårigheter, i attityder eller i motivation. Motivationen påverkar elevernas intresse för inläring. Människor skiljer sig från varandra på det viset att hur intresserade de är i ett ämne och varför de är motiverade att göra något. Det finns både inre och yttre motivation. Inre motivation betyder att en person är intresserad att göra något eftersom hen anser att det är intressant eller nyttigt. Yttre motivation syftar på det att en person gör något för att nå något som till exempel ett bra betyg. Yttre motivation styrs av sociala miljön, som till exempel skolan eller läraren, och dess krav. Inre motivation anses vara viktigare för inläringen än yttre motivation. Yttre motivation kan dock förändras till inre motivation. (Nurmi, 2013: 549.) Några informanter tar upp att en utmaning är just att öka motivationen bland eleverna. För att inläringen skulle vara effektiv är det viktigt att försöka skapa inre motivation. Människan arbetar mera och flitigare för att nå de mål som styrs av inre motivation. (Nurmi, 2013: 550.)

¹³ Oppikirjasarjat eivät tue tässä - aivan liian vähän harjoituksia, eikä siten erityttäviäkään. Myös sanalistat valtavaia joissakin kirjoissa, olennaista ainesta ei ehkä ole (kunnolla) eritelty, ainakaan tehtäviä ei ole pelkästään olennaisimpaan ainekseen erikseen.

En informant skriver att hen har svårigheter med att få alla elever ens att prata svenska. En av informanterna beskriver situationen på följande sätt:

”(...) Eleverna vill inte avvika från de andra, ta emot stöd eller delta i stödundervisning (speciellt om det är utanför skoltiden).”¹⁴

Att motivera eleverna att studera och använda språk kan vara utmanande. En del informanter tar också upp det att de ibland tänker att hur lågt kan de ställa de krav som de ställer till eleverna. Det är svårt att rita en linje för vad som är den lägsta nivån som behövs för att få ett godkänt betyg. Lärarna kan inte heller ställa kraven för lågt. Speciellt nu när Utbildningsstyrelsen ska förnya bedömningen i den grundläggande utbildningen. För tillfället definieras kunskapskraven för vitsordet 8 men krav utarbetas också för vitsorden 5,7 och 9. Kunskapskraven tas i bruk före läsåret 2020–2021 men de arbetas nu tillsammans med skolor och Utbildningsstyrelsen. (Utbildningsstyrelsen, 2019.) När kraven för vitsordet 5 ställs behöver det inte mera vara på lärarnas ansvar att fundera hur lågt de ska sänka kraven utan alla har likadan kravnivå. En lärare på högstadiet som undervisar i både A- och B-svenska funderar på följande sätt:

”Jag frågar ofta mig själv att hur lågt kan jag skänka ribban? Efter inkludering är proven som användes för tre till fem år sedan är nuförtiden allt för utmanande till hela gruppen.”¹⁵

Det finns flera utmaningar kring differentiering. Mest gäller de användning av tid, resurser och material. Också inkludering skapar sina egna utmaningar till lärarnas arbete. I Raskalas (2014) avhandling kom det fram att en del av informanterna funderade på var linjen går mellan behovet för att differentiera sin undervisning och behovet för specialundervisning. Ämneslärarna har expertis i sitt eget ämne och i allmän pedagogik. Hur mycket kan man inkludera innan det krävs kompetens i specialpedagogik? Barow påstår att allmän pedagogik

¹⁴ Heikot opetusmateriaalit ja avustaja/erityisopetusresurssien rajallisuus. Isot opetusryhmät. Oppilaiden haluttomuus erottua porukasta, ottaa tukea vastaan ja osallistua tukiopetukseen (varsinkin jos se on kouluajan ulkopuolella).

¹⁵ Kysyn itseltäni usein, kuinka alas rimaa on laskettava. Inklusion myötä kolme-viisi vuotta sitten käytetyt kokeet ovat aivan liian haastavia koko porukan tehtäviksi

och specialpedagogik står i relation med varandra. Ansvar för alla barn och deras undervisning ligger på den allmänna skolan och specialpedagogiken har en mer komplementär uppgift. (Barow, 2013: 24.) Ansvar för alla elever och deras undervisning gäller också då svensklärarna. Men som det kom också fram ovan så behandlas inte inlärningssvårigheter i ämneslärarens utbildning tillräckligt. Fast en del av informanterna nämnde sin egen expertis som stort stöd i sitt arbete kan man tolka att de blivande lärarna borde få mer utbildning innan man går in i arbetslivet eftersom nästan var femte elev i grundskolan fick intensifierat eller särskilt stöd hösten 2018 (FOS, 2019). Yrkeskunnigheten växer allteftersom man undervisar men genom att satsa på ämneslärarnas utbildning kan man stöda lärarna i deras arbete redan från början.

Även om det finns flera utmaningar syns det ändå i lärarnas svar att de vill hjälpa och ta hänsyn till sina elever så bra som möjligt. Genom att satsa på utbildning, läroböcker och böckernas stödmaterial samt resurser kan man redan påverka lärarnas arbetsbelastning.

Som Huhtanen (2011:115) påstår måste differentiering ses som en helhet som innehåller både läraren och skolorganisationen som aktörer.

5.5 Behovet att differentiera

Enligt GLGU (Utbildningsstyrelsen, 2014: 30) ska differentiering synas i all undervisning. Differentieringens mål är att stärka elevernas självförtroende och förhindra att behovet för särskilt stöd förekommer. Eftersom differentiering nämns i läroplanen är det ett av de kraven som förutsätts av lärarna. I informanternas svar syns det att de är eniga med GLGU om att differentiering syns varje dag i klassrummet. Det syns i de val som lärarna gör till exempel om material eller arbetssätt samt hur de talar och uttrycker sig. En lärare som undervisar i B-svenska på högstadiet beskriver situationen på följande sätt:

”I praktiken ska differentiering göras hela tiden och i allt. Det syns redan i mina ordval som jag använder i min undervisning och hur jag talar till eleverna.”¹⁶

När lärarna talar eller uttrycker sig anpassar de sitt språk så att det passar den gruppen som de undervisar. Speciellt i språkämnerna och med nybörjare kan man inte tala likadant som med mer avancerade talare eller nativa talare. Lärarna anpassar sitt språk till exempel genom att tala med kortare satser, långsammare och med enklare vokabulär som inte varierar mycket. Enligt Håkansson är svenskans särdrag som omvänd ordföljd och användning av kognitiva verb som har semantiska skillnader (som tänka/tycka/tro) något som lärarna undviker med nybörjare. De håller sig hellre till rak ordföljd och till några kärnverb för att anpassa sitt språk. (Håkansson, 1987: 124,125.)

Som sagt anser de flesta av informanterna att differentiering neråt ingår i lärarnas vardagliga arbete. Endast en lärare, som undervisar i B-svenska på lågstadiet, påstår att hen sällan behöver differentiera neråt sin undervisning. Annars anser informanterna att de behöver differentiera sin undervisning varje dag och med varje grupp. Till exempel skriver en informant att alla hens grupper är så svaga att hen måste differentiera på varje lektion. En informant påstår att varje årsklass från ett till nio behöver differentiering neråt. Informanterna tar också upp det att differentiering neråt behövs oberoende av ämnet som behandlas på lektionerna.

¹⁶ Käytännössä erittäyttämistä täytyy tehdä koko ajan ja kaikessa. Näkyy jo ihan siinä termistössä jota opetuksessani käytän / millä oppilaille puhun.

En lärare skriver att oberoende av om man behandlar text eller grammatik behövs differentiering.

I kapitlet ovan om utmaningar kommer det fram att informanterna anser att det ibland är svårt att bestämma hur lågt man kan sänka ribban för att få ett godkänt betyg. Behovet av differentiering förekommer också då när elever inte når den nivå som behövs för godkänt betyg. Ett par informanter tar upp att de differentierar sin undervisning då när eleven inte når betyget fem eller när elevens kunskaper inte når den nivå som grundundervisningen förutsätter. En lärare i både A- och B-svenska på lågstadiet skriver följande om när hon differentierar neråt sin undervisning:

”När eleven känner att hen behöver hjälp. När eleven har brist på studiefärdigheter. När eleven har svårigheter att komma ihåg ord eller uppfatta språkets grundstrukturer eller när eleven har lässvårigheter. När eleven har beslut om individuell studieplan.”¹⁷

Som det syns i citaten ovan finns det olika orsaker till när differentiering neråt behövs. En grupp i skolan är alltid heterogen och man möter olika barn samt ungdomar med olika bakgrund och förutsättningar varje dag. De flesta av informanterna anser att de behöver differentiera sin undervisning neråt då när det finns elever med särskilda behov, elever med olika inlärnings svårigheter eller om eleven har hamnat vara borta från skolan i en längre tid. En del informanter tar upp att de differentierar neråt sin undervisning då när de märker att eleven belastas med skolarbete och är trötta eftersom de har svårigheter med lärandet. Några av informanter tar också upp det att det ibland är svårt att märka om eleven inte hänger med och man märker svårigheterna först efter provet. Stora storlekar på klasser påverkar att det är svårare att ta alla hänsyn till samtidigt. En informant skriver att om ett prov har gått dåligt

¹⁷ Oppilaiden kanssa joilla on lukivaikueus. Oppilaiden kanssa, jotka eivät puhu suomea äidinkielenä. Oppilaiden kanssa, joilla on kielellisiä haasteita, mutta ruotsia ei ole vielä hojksattu. (HOJKS är förkortning av ordet ”henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma”. På svenska är det individuell plan (IP). Det innebär ett administrativt beslut om särskilt stöd. Det görs alltså inte till alla elever som får specialundervisning. I planen ingår t.ex. pedagogiska arrangemang, bedömning, resurser och de sektorer som samarbetar med eleven.)

för hela gruppen differentierar hen sin undervisning neråt för hela gruppen. En informant som undervisar i B-svenska på lågstadiet skriver följande:

*”Eleven har tydlig svårighet med inläringen som syns också i andra språk och i andra ämnen. Ibland har eleven också svårigheter med sitt vardagliga liv, då anser jag att det är lärarens uppgift att försöka underlätta barnets tillvaro.”*¹⁸

Som citaten visar handlar det inte alltid enbart om elevens problem med skola då lärarnas stöd behövs. En informant tar upp att differentiering behövs också då när elever har till exempel motoriska utmaningar eller beteendestörning. När eleven inte klarar av vardagens vanliga utmaningar försvåras också skolgången. Ibland hamnar elever att vara en längre tid bort från skolan, till exempel om de blir sjuka. Detta påverkar naturligt att de behöver stöd och handledning när de kommer tillbaka för att kunna nå samma nivå som andra. Några informanter påstår också att om eleven inte har motivation påverkar det också att hur de planerar sin undervisning. Men det finns skillnader mellan lärarna. En informant som undervisar i B-svenska på lågstadiet påstår följande:

*” (Differentiering neråt behövs) när elevens inläring av språken har redan konstaterats vara svårt. Bara lättja eller attityd till svenska är inte en orsak fast elever eller försörjare skulle så påstå.”*¹⁹

Det är förståeligt att när man har ett flertal elever framför sig och begränsad tid vill man prioritera till exempel elever med särskilda behov i stället för dem som har brist på motivation. Lärarna använder redan mycket tid på att göra eget material själv så det kan säkert kännas frustrerande om materialen inte känns som nyttiga eller inte höjer motivationen att lära svenska.

¹⁸ Oppilaalla on selkeä oppimisen ongelma, joka kyllä tulee näkyviin muissakin kielissä ja aineissa. Välillä oppilaalla on myös vaikeuksia jokapäiväisessä elämässään, mielestäni silloin on open tehtävä yrittää helpottaa lapsen olemista.

¹⁹ Kun kieltenopiskelu on jo todettu vaikeaksi. Pelkkä laiskuus ja asenne ruotsin kieltä kohtaan ei ole peruste, vaikka moni oppilas tai huoltaja sillä yrittääkin

Även i svaren gällande behovet för differentiering kommer inkludering upp. En del informanter skriver att de differentierar sin undervisning speciellt då när de har en inkluderad grupp. Några informanter påstår också att då när svenskan börjar på sjätte klass behöver invandrarna eller elever som inte har finska som modersmål mera stöd. Vad som kommer upp i flera av svaren är att lärarna vill att eleverna skulle få en känsla av tillfredsställelse och att de inte skulle känna sig frustrerade med skolan. Enligt GLGU är det differentieringens mål att stärka elevernas självförtroende. I svaren syns det att lärarna vill erbjuda eleverna sådant stöd som de verkligen behöver.

Som sagt är differentiering neråt något som lärarna gör varje dag och de flesta av informanterna också på varje lektion. Som det har kommit fram ovan så är resurserna och stödet som lärarna får små. Lärarna använder mycket av sin fritid för att planera eller bearbeta material och tidsbrist är den största utmaningen som de stöter på. Samtidigt är behovet av differentiering neråt stort och kommer säkert att också öka i framtiden. Det skulle vara viktigt att lärarna får en känsla att de kan få stöd när de behöver. Likadant som eleverna behöver stöd i sin skolgång behöver också lärarna stöd. Genom att satsa på resurser och material kan man underlätta lärarnas arbete så att de har mera tid att koncentrera sig på eleverna och på differentiering.

5.6 Skillnader mellan högstadiet och lågstadiet samt A-svenska och B-svenska

Till sist presenteras i detta kapitel om det finns skillnader i differentiering neråt mellan högstadiet och lågstadiet samt mellan A-svenska och B-svenska. Enligt den nya läroplanen för grundutbildningen börjar B-svenska för alla elever på sjätte klass. Som A-språk börjar svenska oftast på den tredje klassen. Kapitlet är delat så att först tas upp skillnaderna mellan högstadiet och lågstadiet och det följs av skillnaderna mellan A-svenska och B-svenska.

5.6.1 Skillnader mellan högstadiet och lågstadiet

Av 39 informanter undervisar 14 stycken både på högstadiet och på lågstadiet. En informant svarade också på frågan fast hen för tillfället undervisar bara på högstadiet men har tidigare varit lärare också på lågstadiet. Även två informanter som nu undervisar enbart på lågstadiet men har också erfarenhet om högstadiet skrev vad de anser om skillnaderna. Så totalt är det 17 informanter som svarade på frågan.

Fem av informanterna svarade att de tycker att det finns inga skillnader mellan högstadiet och lågstadiet gällande differentiering neråt. En av de informanter som svarade kunde inte helt säga vad hon anser om saken. Några informanter anser att eftersom man har likadana resurser för både lågstadiet och högstadiet finns det inga skillnader.

Skillnaderna som framkommer gäller mest det att lärarna anser att på lågstadiet man inte ännu behöver differentiera undervisningen neråt lika mycket som på högstadiet. En informant skriver att eftersom man börjar med grunder i svenska på lågstadiet räcker det med mindre stöd än på högstadiet då ämnet blir svårare. Några informanter tar också upp det att om man redan på sjätte klass då när svenskan börjar har svårigheter med lärandet av språket får eleven ofta beslut om individuell studieplan vilket påverkar att hen studerar svenska enligt egen plan på högstadiet. En informant beskriver situationen på följande sätt:

*”Om eleven behöver differentiering neråt genast då när språket börjar på lågstadiet, får eleven ofta individuell studieplan. På högstadiet kan ett svagt betyg vara oftare också en fråga om attityd eller lättja då det inte finns några tillräckliga grunder för differentiering. Jag differentierar endast om man har konstaterat att eleven har inlärnings svårigheter.”*²⁰

Som citaten ovan visar så kan också elevens attityd påverka hur de studerar ett ämne. Några informanter skriver också att eleverna är ofta ivrigare på lågstadiet än på högstadiet. De anser att på högstadiet har man mera brist på motivation än på lågstadiet eftersom ämnet inte längre är nytt och om man har svårigheter kan det kännas ansträngande då ämnet blir svårare. En informant skriver att fast man skulle ha inlärnings svårigheter på lågstadiet orkar man försöka lära sig ivrigare än på högstadiet. På lågstadiet kan eleverna också bättre ta emot stöd. Mycket beror alltså på det hurdan grund man får i svenskan innan man flyttar sig på högstadiet. Nivåerna mellan eleverna kan vara enorma och det påverkar lärarens arbete. En informant skriver på följande sätt:

*”Skillnaderna mellan kunskapsnivåerna ökar varje år. På nionde klass är skillnaderna redan så stora att jag tycker att eleverna inte alltid borde studera samma sak. Läroplanen ålägger ändå att lära vissa saker fast någon inte skulle kunna det som man har lärt sig på sjätte klass.”*²¹

Som sagt är de flesta av skillnaderna mellan högstadiet och lågstadiet är att man behöver mera differentiering neråt eller specialundervisning på högstadiet. En informant skriver också att på lågstadiet är grupperna ofta mindre och det finns flera skolgångsbiträden som hjälper. Dock skriver en informant att på högstadiet man får mera hjälp av speciallärare. Detta beror helt på skolans egna resurser som de har att erbjuda lärarna. Intressant var också det att en informant ansåg att behovet att differentiera är mindre på högstadiet eftersom eleverna i den åldern är mer självständiga. I svaren syns det igen hur olika man kan tolka samma situation.

²⁰ Jos oppilas tarvitsee eriyttämistä heti kielen alkaessa alakoulussa, päätyy oppilas usein hojksattavaksi. Yläkoulun puolella heikko arvosana voi olla useammin myös asenne- tai laiskuuskysymys, jolloin eriyttämiseen ei ole riittäviä perusteita. Eriytän vain jos oppilaalla on todettuja oppimisvaikeuksia.

²¹ Erot osaamistasoissa kasvavat joka vuosi, ysiluokalla erot ovat niin huimat, että mielestäni oppilaiden ei aina kannattaisi olla saman asian äärellä lainkaan. Opetussuunnitelma velvoittaa kuitenkin opettamaan tiettyjä asioita, vaikka joku ei osaa kutosluokan asioitakaan kunnolla.

Som det kommer fram i svaren kan kunskapsnivåerna redan på sjunde klassen vara stora efter ett års studerande av B-svenska. Bedömningen kan skilja sig stort mellan olika lärarna fast det borde vara likvärdigt för alla. Det är viktigt att Utbildningsstyrelsen arbetar tillsammans med lärarna för att förnya bedömningen i den grundläggande utbildningen. Genom att ge ett godkänt betyg till en elev som inte når de målen som grundutbildningen förutsätter kan orsaka svårigheter i framtiden. Efter grundskolan studerar man svenska ännu i andra stadiets utbildning men också i högskolor. Genom att ge en likvärdig bedömning och utbildning för alla kan man påverka att dessa kunskapsnivåerna minskas.

5.6.2 Skillnaderna mellan A-svenska och B-svenska

Av 39 informanter anger 15 att de undervisar i både A- och B-svenska. En informant skriver att hen för tillfället undervisar bara i A-svenska men har erfarenheter också om att undervisa i B-svenska. Totalt är det 16 informanter som svarade på frågan. Tre av informanterna tar upp att de anser att det finns inga skillnader mellan A-svenska och B-svenska gällande differentiering neråt eftersom resurserna och metoderna är likadana i båda. En informant skriver att hen anser att i båda finns det behov att differentiera undervisningen neråt. De flesta av de som svarade på frågan anser dock att i A-svenska finns det inte lika stort behov för att differentiera neråt undervisningen som i B-svenska. Informanterna tar upp att orsaker till det är till exempel att de som läser A-svenska ofta är mer begåvade i språk, inte har brist på motivation och har färre utmaningar med inläringen. En informant beskriver situationen på följande sätt:

”I B-svenskan syns behovet att differentiera neråt mera och det gäller ofta flera elever per grupp. I A-svenskan finns det ofta också behovet att differentiera neråt men enligt min egen erfarenhet gäller det färre elever än i B-svenskan.”²²”

Enligt de flesta av informanterna är skillnaden mellan de som läser A-svenska och B-svenska tydlig. Det kommer också fram i svaren att om en elev som läser A-svenska har svårigheter

²² B-ruotsissa alaspäin eriyttämisen tarve on mielestäni näkyvämpää ja koskee yleensä useampaa oppilasta per ryhmä. A-ruotsin ryhmissäkin on kyllä useimmiten tarvetta alaspäin eriyttämiseen, mutta kokemuksen mukaan se koskee useimmiten harvempaa yksilöä kuin b-ruotsissa.

med inlärnigen av språken väljer de snarare B-svenska. En informant tar också upp det att A- och B-språk skiljer sig från varandra på andra sätt än bara enligt behovet att differentiera. Hen skriver följande:

*”I år undervisar jag inte i båda men skillnader finns att lärokurserna går framåt på olika sätt: i A-språk har man mera tid och i B-språk kommer det nya saker tätare. Visst skiljer de sig också på det sätt att B-svenskans läsare är en sjätteklassist medan en A-språkets läsare kan vara allt mellan en tredje- till sjätteklassist.”*²³

Som det har kommit fram redan ovan finns det skillnader till exempel mellan läroboksserier i A-svenska och i B-svenska. A-svenskans läroböcker har ofta knappare material att erbjuda lärarna speciellt när man tänker på differentiering neråt. Det finns också färre läroboksserier i A-svenska eftersom det finns också färre läsare av A-språket. I grundskolan är andelen som läser svenska som A1-språk bara en procent och andelen som läser svenska som A2-språk är sex procent (Utbildningsstyrelsen, 2019). Ett par informanter tar det också upp här. De skriver att B-svenskans material tar bättre hänsyn till differentiering neråt. De använder också B-svenskans material i A-svenska om de behöver differentiera sin undervisning neråt.

Som det syns i svaren är skillnaden mellan A-språk och B-språk klar. Det gäller både elever och deras förutsättningar men också hur lärokurserna är byggda. De som har inlärnings svårigheter väljer ofta att läsa B-språk från början eller väljer den senare när A-språket känns för ansträngande.

²³ Tänä vuonna en opeta molempia, mutta eroa on sikäli, että oppimäärät etenevät hyvin eri tavalla: a-kielessä on enemmän aikaa ja b-kielessä uusia asioita tulee paljon tiheämmin. Toki eroavat myös siinä, että b-ruotsin lukija on kuudesluokkalainen kun a-kielen lukija voi olla myös kaikkea väliltä 3.-6.-luokkalainen.

6 Sammanfattande diskussion

I detta kapitel sammanfattar jag de centrala resultaten i förhållande till avhandlingens syfte som var att kartlägga hurdana material och metoder svensklärarna använder när de differentierar sin undervisning neråt samt hurdana svårigheter de stöter på. Undersökningen gjordes som en enkätundersökning som var avsedd för svensklärarna som undervisar i grundskolan. Enkäten delades på två Facebook-sidor och den fick totalt 39 svar. Enkäten innehåller både öppna och slutna frågor och svaren på enkäten analyserades både kvantitativt och kvalitativt. Avhandlingens forskningsfrågor är följande:

1. Hurdana metoder använder svensklärarna i klassrummet när de differentierar sin undervisning neråt?
2. Hurdana material använder svensklärarna i klassrummet när de differentierar sin undervisning neråt?
3. Hurdana svårigheter stöter svensklärarna på kring differentiering neråt?

Undersökningens resultat visar att lärarna utnyttjar flera olika metoder i sin undervisning gällande differentiering neråt. Differentiering syns i lärarnas vardagliga arbete och det används på nästan varje lektion. Metoderna kan delas i olika kategorier och mest gäller de uppgifter som görs hemma eller i skolan samt proven. Lärarna använder också olika metoder samtidigt och de metoder som används beror på gruppen. Metoderna baserar sig mest på det att eleverna kan arbeta på sin egen nivå. Till exempel genom att reglera antal av uppgifter, svårighetsnivån eller tid som används per uppgift eller prov kan eleverna välja arbetssätten som passar hen bäst. Andra metoder som nämndes är exempelvis datateknik, lek och spel samt visuella metoder.

Såsom metoder används också olika material samtidigt. Lärarna bearbetar mycket material själva och egna material används ofta vid sidan om läroböckernas material. Skillnaderna mellan läroböcker och material de bjuder på kan vara stora. Speciellt mellan A- och B-svenska bjuder läroboksserierna i B-svenska tydligt mera material. Intressant är att fast den nya läroplanen lyfter fram digitalisering och dess påverkan i undervisning så används e-material och e-böcker överraskande litet.

Eftersom lärarna måste bearbeta och göra material själva kräver det mycket tid. Brist på tid och resurser nämndes som största utmaningar gällande differentiering neråt. Under lektionerna finns det också mycket annat än bara undervisningen som kräver tid. Till exempel att bevara arbetsron och att ge olika anvisningar till olika elever kräver också lärarnas uppmärksamhet. Att planera lektioner och bearbeta material sker mest på lärarnas fritid vilket kräver motivation samt energi. Differentiering baserar sig på kännedom om eleverna vilket kan vara svårt speciellt för ämneslärarna att nå eftersom antal lektioner är få. Också antal elever som behöver differentiering neråt har ökat efter inkludering och kommer säkert att öka även i framtiden.

Som det syns ovan så finns det flera utmaningar som lärarna stöter på gällande differentiering neråt. Det som svaren mest syftar på är att svensklärarna önskar att de skulle få mera stöd i sitt arbete. Fast expertis och yrkeskunnighet anses vara stora resurser i arbetet borde utbildningen innehålla mera information om till exempel inlärningssvårigheter och olika sätt att lära sig. Tidsbrist är den största utmaningen som lärarna stöter på. För tillfället erbjuder materialen litet innehåll som skulle användas i differentiering neråt. Om bokförlagen skulle ta mera ansvar skulle lärarna ha mera tid att planera eller ge stöd till eleverna under lektionerna. Speciellt om behovet av differentiering neråt och storlekar på klassrummen kommer att öka i framtiden kommer lärarna att ha mera brist på tid.

Den här avhandlingen och undersökningen omfattar inte alla svensklärarna i Finland men resultaten visar dock att alla informanter hade rätt likadana erfarenheter gällande differentiering neråt. Resultaten som jag fick är också likadana som i tidigare forskning och kan anses vara reliabla. Resultaten antyder att lärarna anser att differentiering är viktigt men flera utmaningar försvårar förverkligandet av det. Till exempel Virtanen (2013) och Raskala (2014) tog också upp i sina avhandlingar att låta elever arbeta på sin egen nivå genom att reglera antal av uppgifter eller svårighetsnivån är de vanligaste sätten att differentiera neråt undervisningen. Eftersom undersökningen gjordes som en enkätundersökning och lärarna fick själva beskriva sina erfarenheter är den valid. I framtiden skulle det vara intressant att forska om det finns regionala skillnader i Finland gällande differentiering neråt, exempelvis påverkar inkludering eller invandring mera på huvudstadsregionen än i övriga Finland. Det skulle vara

intressant att också jämföra om det finns skillnader i lärarnas erfarenhet mellan differentiering neråt och uppåt.

Fast urvalet i denna avhandling är bara en liten del av verkligheten lyfter resultaten fram flera frågor kring ämnet. Eftersom differentiering är något som nämns i GLGU ska det också synas i klassrummet. GLGU innehåller dock inte bara differentiering neråt utan också differentiering uppåt. I GLGU står det att elevernas individuella olikheter och skillnader i utvecklingen ska beaktas vilket syftar också på de begåvade eleverna. Undervisningen ska planeras så att den erbjuder utmaningar till dem som går snabbare framåt eller kan svenska från förut. (Utbildningsstyrelsen, 2014: 31,203.) Lärarna nämnde redan nu brist på tid, resurser och material som utmaningar när de talar bara om differentierings ena riktning. Att ta hänsyn till också de begåvade eleverna och deras krav ökar lärarnas arbetsmängd ännu mer. Därför skulle det vara viktigt att lärarna får också färdigt differentierat material.

Som det har kommit fram anser informanterna att ämneslärarnas utbildning borde vara mer omfattande. Det finns en skillnad mellan teorin och verkligheten. Inlärnings svårigheter eller andra behov av differentiering neråt förekommer inte likadant hos alla. I ett klassrum kan det finnas flera olika svårigheter och ett sätt att arbeta passar en elev men inte den andra. Det skulle vara bra att i praktiken se hur differentiering sker i ett klassrum. Det är svårt att anpassa det som man lär sig på föreläsningarna till skolans verklighet om man inte har någon modell för det. Det finns också skillnader mellan skolor och deras resurser vilket påverkar lärarnas vardagliga jobb. Som en nybliven lärare är det viktigt att få stöd på sin arbetsplats men verkligheten kan vara att alla andra lärare redan har så mycket arbete att de inte hinner ge råd eller tips.

Fast differentiering neråt har sina utmaningar syns det i resultaten att lärarna verkligen skulle vilja ta hänsyn till alla sina elever så bra som möjligt. Lärarna bearbetar mycket material själva så att eleverna kan arbeta på sin egen nivå. Det syns också att man i Finland litar på lärarna och deras expertis. Didaktisk frihet möjliggör att lärarna kan själva välja vilket sätt att arbeta som passar bäst för dem och de grupper som de undervisar. Allt som händer i skolan är ändå samspel mellan olika personer i personalen, kommunen, staten samt med föräldrar och elever. Med rätt stöd kan alla nå sin bästa potential – både lärarna och eleverna.

Litteratur

Ahonen Timo, Siiskonen, Tiina & Aro, Tuija (red.) 2001: *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahvenainen, Ossi & Karppi, Sakari 1993: *Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.

Alikoski, Maria 2015: *Differentiation in the Foreign Language Classroom: Teacher Perspectives, Practices and Experiences*. Pro gradu -avhandling. Uleåborgs universitet.

Barow, Thomas (red.) 2013: *Mångfald och differentiering. Inkludering i praktisk tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.

Barow, Thomas 2013: *Mångfald, differentiering, inkludering – en introduktion*. I: Barow, Thomas (red.). *Mångfald och differentiering. Inkludering i praktisk tillämpning*. Lund: Studentlitteratur. S. 17–27.

Bjar, Louise & Liberg Caroline (red.) 2010: *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Bråten, Ivar (red.) 1998: *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bråten, Ivar 1998: *Om Vygotskijs liv och lära*. I: Bråten, Ivar (red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 7–32.

Bråten, Ivar & Thurmann-Moe, Anne Cathrine 1998: *Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis*. I: Bråten, Ivar (red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 103–121.

Daniels, Harry (red.) 2005: *An introduction to Vygotsky*. New York; London: Routledge.

Ejlertsson, Göran 1996: *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Finlands officiella statistik (FOS), 2019: *Nöstan var femte grundskoleelev fick intensifierat eller särskilt stöd*. Helsingfors. https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_sv.html (Hämtad 6.4.2020.)

Hansson, Kristina 2010: *Att bedöma barnets språk och kommunikation*. I: Bjar, Louise & Liberg Caroline (red.): *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S. 193–213.

Hedegaard, Mariane 2005: *The zone of proximal development as basis for instruction*. I: Daniels, Harry (red.): *An introduction to Vygotsky*. New York; London: Routledge. S. 227-251.

Heinonen, Juha-Pekka 2005: *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Doktorsavhandling. Helsingfors Universitet.

Hellström, Martti 2008: *Sata sanaa opetuksesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Holme, Idar Magne & Solvang, Brent Krohn 1991: *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Huhtanen, Kristiina 2011: *Tehostettu tuki perusopetuksessa: työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Håkansson, Gisela 1998: *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.

Häggström, Ingrid 2010: *Elever med läs- och skrivsvårigheter/ dyslexi*. I: Bjar, Louise & Liberg Caroline (red.): *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S. 239–254.

Ketovuori, Heli & Pihlaja, Päivi 2016: *Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogin silmin*. I: Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (toim.). Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S. 229–263.

Lee, Carol D. 2005: *Signifying in the zone of proximal development*. I: Daniels, Harry (red.): *An introduction to Vygotsky*. New York; London: Routledge. S. 253-284.

Nettelbladt, Ulrika & Reuterskiöld Wagner, Christina 2010: *När samspelet inte fungerar – pragmatiska problem hos barn*. I: Bjar, Louise & Liberg Caroline (red.): *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S. 171–192.

Norrström, Anna 2013: *Vilken skola vill ha?* I: Barow, Thomas (red.). *Mångfald och differentiering. Inkludering i praktisk tillämpning*. Lund: Studentlitteratur. S. 29–49.

Nurmi, Jari-Erik 2013: *Motivaation merkitys oppimisessa*. Kasvatus-lehden teemanumero 5/2013, S. 548–554. Suomen kasvatustieteellinen seura.
https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete/ha/nj2mmok455:file/download/a2ea51f695a54235394944728edf785ecdea9939/Nurmi_2013_motivaation%20merkitys%20oppimisessa_Kasvatus.pdf (Hämtad 26.3.2020.)

Patel Runa & Davidson, Bo 2011: *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pitkänen, Kristiina, Dufva, Mia, Harju, Leena, Latva, Tarja & Taittonen, Leila 2001: *Vieraat kielet*. I: Ahonen Timo, Siiskonen, Tiina & Aro, Tuija (red.): *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 81-96.

Raskala, Janita 2014: *Differentiation in CLIL: Methods and challenges*. Kandidatavhandling. Jyväskylä Universitet.

Roiha, Anssi 2012: *Opettajien kokemuksia CLIL-opetuksen eriyttämisestä. Käsitteitä, käytänteitä ja haasteita*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä universitet.

Siiskonen, Tiina, Aro, Mikko & Holopainen, Leena 2001: *Lukeminen ja kirjoittaminen*. I: Ahonen Timo, Siiskonen, Tiina & Aro, Tuija (red.): *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 58-80.

Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (toim.) 2016: *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Slotte-Lüttge, Anna 2005: *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspåriga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo: Åbo akademins förlag.

Utbildningsstyrelsen, 2014: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors.

Utbildningsstyrelsen, 2019: *Förnyandet av bedömningen i den grundläggande utbildningen*. Helsingfors.

<https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/fornyandet-av-bedomningen-i-den-grundlaggande-utbildningen> (Hämtad 27.2.2020.)

Utbildningsstyrelsen, 2019: *Eleverna i grundskolan föredrar allt jämnt engelskan då de väljer språk*. Helsingfors.

<https://www.oph.fi/sv/nyheter/2019/eleverna-i-grundskolan-foredrar-allt-jamnt-engelskan-da-de-valjer-sprak> (Hämtad 23.3.2020.)

Uusikylä, Kari 2006: *Hyvä, paha opettaja*. Helsingfors; Jyväskylä: Minerva.

Virtanen, Marja 2013: *Svensklärarnas skrivundervisning på gymnasienivå*. Kandidatavhandling. Jyväskylä universitet.

Øzerk, Kamil Z. 1998: *Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämneshinläring*. I: Bråten, Ivar (red.). Vygotskij och pedagogiken. Lund: Studentlitteratur. S. 80–102.

Peruskoulun ruotsinopettajien kokemukset alaspäin eriyttämisestä

Tämä kysely on osa Helsingin yliopiston pohjoismaisten kielten pro gradu -tutkielmaani. Lomakkeen tarkoituksena on kartoittaa peruskoulun ruotsinopettajien suhdetta alaspäin eriyttämiseen. Lomakkeeseen vastaaminen vie noin 5 minuuttia. Lomake täytetään anonymisti ja sen vastaukset hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Lomakkeen ensimmäinen osio sisältää aluksi joitakin taustatietokysymyksiä ja sen jälkeen toisessa osiossa on avoimia kysymyksiä. Kiitos vastauksestasi jo etukäteen!

***Pakollinen**

Taustatietokysymykset

Opetatko alakoulussa vai yläkoulussa? *

- ☐ Opetan alakoulussa.
- ☐ Opetan yläkoulussa.
- ☐ Opetan sekä alakoulussa että yläkoulussa.

Opetatko a-ruotsia vai b-ruotsia? *

- ☐ Opetan a-ruotsia.
- ☐ Opetan b-ruotsia.
- ☐ Opetan sekä a-ruotsia että b-ruotsia.

Millaiset resurssit koulussa, jossa opetat, on alaspäin eriyttämiseen? *

Oma vastauksesi

Millaista tukea saat opettajana työssäsi alaspäin eriyttämiseen? *

Oma vastauksesi

Avoimet kysymykset

Millaisia alaspäin eriyttämisen keinoja käytät opetuksessasi? *

Oma vastauksesi

Millaista materiaalia käytät alaspäin eriyttämiseen opetuksessasi? *

Oma vastauksesi

Millaisia haasteita koet työssäsi liittyen alaspäin eriyttämiseen? *

Oma vastauksesi

Milloin koet tarvetta eriyttää opetustasi alaspäin? *

Oma vastauksesi

Jos opetat sekä alakoulussa että yläkoulussa, onko näiden välillä eroa opetuksen alaspäin eriyttämisessä?

Oma vastauksesi

Jos opetat sekä a-ruotsia että b-ruotsia, onko näiden välillä eroa opetuksen alaspäin eriyttämisessä?

Oma vastauksesi

Kiitos vastauksestasi!